

Психологический институт Российской академии образования
Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики

В.И. Панов, Э.В. Патраков

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ: РИСКИ, ПРЕДСТАВЛЕНИЯ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

монография

«Психологический институт РАО»
«Университетская книга»
Москва – Курск
2020

УДК 159.99+004.5
ББК 88.50
П16

Рецензенты:
к. психол.н., вед.н.с. Войскунский Александр Евгеньевич,
д.психол.н., проф. Ленёв Сергей Леонидович,
д.психол.н., проф. Микляева Анастасия Владимировна.

П16 Панов В.И., Патраков Э.В.

Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография/ Панов В.И., Патраков Э.В. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: «Университетская книга», 2020. – 199 с.

DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001

ISBN 978-5-907356-49-8

В монографии анализируются психологические аспекты взаимодействий в системе «индивид – информационная (цифровая) среда» на этапе цифровизации общества, когда доцифровая информационная среда все более превращается в цифровую информационную среду. Для концептуализации информационно–коммуникативных взаимодействий в системе отношений «индивид – информационная (цифровая) среда» использована экопсихологическая типология субъект–средовых взаимодействий, разработанная в рамках экопсихологического подхода к развитию психики. Излагаются результаты эмпирических кросскультурных исследований представлений взрослых и детей о рисках взаимодействий с интернетом, а также некоторые итоги цифровизации образования в условиях вынужденного удаленного обучения школьников.

Монография предназначена для психологов, педагогов и разработчиков цифровых средств, интересующихся психолого–педагогическими аспектами цифровизации образования.

Монография подготовлена и издана при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19–29–14067 мк «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике».

ISBN 978-5-907356-49-8

**УДК 159.99+004.5
ББК 88.50**

© Панов В.И., Патраков Э.В., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ВВЕДЕНИЕ.....	7
ГЛАВА 1. СБЛИЖЕНИЕ «ЦИФРОВОЙ» И «ДОЦИФРОВОЙ» ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕД КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	15
1.1. Этапы развития информационного общества.....	15
1.2. Цифровая среда как фактор и условие жизнедеятельности современного человека.....	27
1.3. Информационное общество, информационная среда и близкие понятия.....	34
1.4. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред	41
ГЛАВА 2. РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ	51
2.1. Риск как предмет психологического исследования	51
2.2. Риски цифровой среды	57
2.3. Предикторы рискогенного поведения (на примере подростков)	63
2.3.1. Описание предикторов рискогенного поведения исходя из уровней индивидуальности	63
2.3.2. Социально–психологические предикторы	66
ГЛАВА 3. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ О РИСКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ С ЦИФРОВОЙ СРЕДОЙ. 74	74
3.1. Представления педагогов и старшеклассников о рисках Интернета . 74	
3.2. Кросскультурное исследование представлений педагогов и старшеклассников о рисках коммуникативных взаимодействий в цифровой среде	100
ГЛАВА 4. ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТ–СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ 107	107
4.1. Теоретический анализ экопсихологических взаимодействий на материале интернет–среды	107
4.1.1. Характеристика экопсихологических (субъект–средовых) взаимодействий в интернет–среде	108

4.1.2. Объект–субъектный и субъект–объектный типы взаимодействия в интернет–среде.....	109
4.1.3. Субъект–субъектные взаимодействия в Интернет–среде	111
4.1.4. Субъект–обособленные взаимодействия в интернет–среде	113
4.1.5. Субъект–порождающие и субъект–совместные взаимодействия в интернет–среде	114
4.2. Эмпирическое исследование субъект–средовых взаимодействий с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений	118
4.2.1. Гендерный аспект типов субъект–средовых взаимодействий с информационной средой ТВ и Интернета	118
4.2.2. Процедура и методики исследования.....	122
4.2.3. Результаты эмпирического исследования респондентов по шкале гендерно–ролевых представлений GRBS	123
4.2.4. Результаты исследования частоты взаимодействий с ТВ	124
4.2.5. Результаты исследования индивидуальных предпочтений в программах ТВ	124
4.2.6. Результаты исследования взаимодействий с Интернетом	126
ГЛАВА 5 (вместо Заключения). НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВЫНУЖДЕННОГО УДАЛЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	130
ЛИТЕРАТУРА	148
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	174
Приложение 1 Перечень основных нормативных документов реализации государственной политики в области информационной безопасности и безопасности детства	174
Приложение 2 ГЛОССАРИЙ	175
Приложение 3 Анкета для педагогов	185
Приложение 4 Анкета для родителей	187
Приложение 5 Questions in the English, Russian, Brazilian Portuguese, Portuguese and Hungarian languages	192

ПРЕДИСЛОВИЕ

Развитие цифровых технологий способствовало ускорению глобальных изменений и затронуло почти все аспекты личной и общественной жизни. Сегодня большинство социальных взаимодействий перенесены в цифровую среду, что привело к изменению ритма и образа жизни человека и в значительной степени затронуло не только подростков, молодежь, но и все возрастные категории. Многочисленные исследования в основном акцентированы на изучении отдельных ситуаций взаимодействия с интернет-пространством, его психологического влияния на человека, на опасность/безопасность этого влияния, а также на методических особенностях обучения с использованием информационно-коммуникативных технологий. Авторы монографии взглянули на задачу изучения коммуникативных взаимодействий в цифровой среде с нескольких позиций.

Во-первых, различные виды активности (прежде всего, обучение) не происходят исключительно в цифровой среде, «живое» взаимодействие все равно сохраняется; поэтому уместно поставить вопрос о том, что представляет собой сфера деятельности, где объединяются две среды: цифровая и доцифровая? Имеем ли мы право сказать, что эта среда является принципиально новой, неопределенной, имея собственную психологическую нагрузку?

Во-вторых, глобальный масштаб и разнообразие цифровых ресурсов современной информационной среды создает не только новые возможности, но определённые риски, понимание которых важно для безопасности субъекта коммуникативных взаимодействий в системе отношений «индивид – информационная (цифровая) среда».

В-третьих, в связи с этим встает вопрос о том, каковы представления различных сообществ (в нашем случае – старшеклассников, родителей, педагогов) о рисках Интернета; как происходит «врастание» субъекта в цифровую среду?

В-четвертых; в какой мере экопсихологический подход к развитию психики и субъект-средовым взаимодействиям позволяет анализировать переход и слияние доцифровой и цифровой информационной среды, а также концептуализировать коммуника-

тивные взаимодействия системы отношений «индивид – информационная (цифровая) среда».

Монография заканчивается эмпирическим материалом о некоторых итогах цифровизации школьного образования в условиях вынужденного удаленного обучения весной 2020 г.

Введение и главы 4 и 5 подготовлены В.И.Пановым, главы 1 и 2 подготовлены Э.В. Патраковым, глава 3 – совместно Э.В. Патраковым и В.И. Пановым.

Авторы глубоко признательны участникам гранта РФФИ №19–29–14067 мк «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике» и сотрудникам Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики за предоставленные материалы и редакционную помощь, Батуриной Людмиле Ивановне и Чилле Марианне Сабо за содействие в проведении опросов среди иностранных школьников и педагогов, а также Антопольской Татьяне Аникеевне за техническую поддержку в подготовке монографии к изданию.

ВВЕДЕНИЕ

(к проблеме цифровизации информационной среды)¹

Социальную жизнь современного человека, его жизнедеятельность, образование, личностное и профессиональное развитие уже немислимо представить вне коммуникативных взаимодействий с информационной средой, а теперь все чаще говорят – цифровой средой, для обозначения которой используются такие термины, как: информационное пространство, киберпространство, интернет–среда, медиапространство.

Для лучшего понимания приведем некоторые определения:

«информационное общество – общество, в котором информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан;

информационное пространство – совокупность информационных ресурсов, созданных субъектами информационной сферы, средств взаимодействия таких субъектов, их информационных систем и необходимой информационной инфраструктуры» (Стратегия развития информационного общества, 2017).

Понятие информационной среды возникло на этапе постиндустриального развития общества, когда производство, переработка и передача информации становятся важнейшим фактором развития общества. В обобщенном виде этим понятием обозначается «антропогенная часть пространства, в котором взаимодействуют и самоорганизуются субъекты и объекты информационных процессов, поддерживаемых информационной инфраструктурой и связанных с поиском, обработкой и хранением информации и знаний» (Калужный, 2015, с.17). «С психологической точки зрения информационная среда предстает в виде информационных воздействий разного рода, которые на себе испытывает человек, а также в виде информационных средств общения, взаимодействия

с другими и воздействия на других (средства массовой информации, мультимедиа, Интернет и т.п.)» (Панов, 2006, с. 58).

«Цифровая среда – система условий и возможностей, подразумевающая наличие информационно–коммуникационной инфраструктуры и предоставляющая человеку набор цифровых технологий и ресурсов для самореализации, личностно–профессионального развития, решения различных бытовых и профессиональных задач» (Методическое пособие "Цифровая образовательная среда электронного обучения", 2019, с. 48).

«Киберпространство, или пространство Интернета, опирается одновременно на продукты информационных технологий и на социальные сервисы, являющиеся полем специфического поведения человека» (Войскунский, 2016, с.36). «Киберпространство не является средой, поскольку последняя предполагает некий системообразующий центр, а киберпространство такого единого центра не имеет; наоборот, это именно *пространство*, т. е. некоторая область, в которую можно "войти" и из которой можно "выйти"» (Леньков, Рубцова, 2020, с. 236).

«Медиапространство (то есть пространство, создаваемое электронными средствами коммуникации) – это электронное окружение, в котором отдельные люди или их группы и другие сообщества могут действовать вместе в одно и то же время...» (Медиапространство, дата обращения 7.09.2020 г.).

В последние десятилетия все активнее обсуждаются и исследуются различные психологические аспекты коммуникативных взаимодействий детей и взрослых в Интернете, в киберпространстве и т.п., причем не только в нашей стране (Войскунский, 2016; Добринская, 2018; Солдатова, Рассказова, Чигарькова, 2020; Социально–психологические особенности студентов, склонных к виктимному поведению в интернет–пространстве, 2019 и мн. др.), но и на международном уровне – ЮНЕСКО и ООН (Информационные и коммуникационные технологии в образовании, 2013; The Age of Digital Interdependence, дата обращения – 18.10.2020 г. и др.). Для проведения этих исследований используются разные теоретические подходы: деятельностный (Тихомиров, 1973, 1975;), культурно–исторический (Войскунский, 2016), субъектно–информационный (Леньков, Рубцова, 2020) и др.

¹Текст ВВЕДЕНИЯ подготовлен на основе статьи: Панов В.И. Информационная среда в контексте психологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // XII Международная научно–практическая конференция «Психология личностно–профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной [Электронное издание]. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С.23-27. URL: <https://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf>.

Цифровизация информационной среды предполагает коммуникативные взаимодействия в системе отношений «индивид – информационная (цифровая) среда». Поэтому данная монография посвящена применению экопсихологического подхода к развитию психики, построенного на отношении «индивид – среда» (Панов, 2004, 2013, 2014), для анализа того, что собой представляет цифровизация информационной среды современного человека на этапе ее превращения в цифровую среду и какие психологические риски возникают при этом.

Концептуализация информационной среды

в рамках экопсихологического подхода к развитию психики

Отличительной чертой экопсихологического подхода к развитию психики является использование в качестве методологической предпосылки отношения «индивид – среда», представления о психике как форме бытия, обретающей реальность в виде психических феноменов во взаимодействиях индивида с окружающей средой, а также представление об экопсихологических типах взаимодействия между компонентами указанного отношения: объект–объектный, субъект–объектный, объект–субъектный, субъект–обособленный, субъект–порождающий, субъект–совместный (В.И. Панов, 2004; 2013).

Исходя из общего определения окружающей среды, под *информационной средой* понимается совокупность (или система) условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения потребности человека в разного рода информационных взаимодействиях с окружающей средой и с представляющими ее людьми (субъектами).

Это может быть удовлетворение потребностей:

- в получении информации (учебной, бытовой, профессиональной и т.д.);
- в получении удовольствия от получаемой или передаваемой информации (когнитивного, интеллектуального, эмоционального, личностного, эстетического, поведенческого, коммуникативного взаимодействия);
- в аффилиации – информационная среда это пространство других субъектов, во взаимодействии (в со–присутствии, в со–

бытии) с которыми я могу проверить свои действия и с которыми чувствую себя спокойнее;

- в источнике удовлетворения неудовлетворенных (или скрытых) желаний;
- в виртуальном отреагировании стрессовых ситуаций, страхов, незавершенных действий и т.п.

В отличие от *информационного пространства*, информационная среда не существует независимо от индивида (группы). Напротив, индивид, исходя из своих субъективных потребностей, выделяет и соответствующим образом структурирует в окружающем информационном пространстве ту его часть, которая отвечает тем или иным его представлениям и потребностям. Именно эта, субъективно выделенная часть образует с индивидом общее «пространство возможных взаимодействий», что дает ей статус информационной среды в данной ситуации. Образование общего пространства сосуществования индивида и информационной среды позволяет индивиду не только субъективно выделять отдельные ее фрагменты, но и наделять их субъектными², и/или объектными, и/или инструментальными качествами. Удовлетворение или изменение потребностей индивида приводит к изменению выделяемой им информационной среды, к смене информационного пространства или к выходу из него.

Поэтому в качестве одной из концептуальных предпосылок для изучения экопсихологических взаимодействий в разных видах информационной среды выступает отношение «индивид – информационная среда» как частный случай отношения «индивид – окружающая среда», используемое в качестве методологической предпосылки экопсихологического подхода к развитию психики.

В качестве другой концептуальной предпосылки выступает представление о психике как одной из форм бытия, обретающей реальность своего существования (в виде реального, действи-

²Наделение природных объектов способностью выполнять субъектные функции заключается в том, что воспринимающий сам наделяет их субъектностью. Это может происходить на основе анимизации, антропоморфизации, персонификации и субъективизации (см. нижеследующую сноску). Выделяются три специфически субъектные функции, которые должен осуществлять тот или иной объект или явление мира, чтобы открыться воспринимающему как субъект: а) обеспечивать воспринимающему переживание его собственной личностной динамики, б) быть опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы его отношений с миром и в) выступать в качестве субъекта совместной с ним деятельности и общения (С.Д. Дерябо, 1999).

тельного существования психических феноменов и процессов) в процессе и посредством взаимодействия между компонентами отношения «индивид – окружающая среда», в данном случае – «индивид – информационная среда».

Структура информационной среды

В контексте экопсихологического подхода к развитию психики структура информационной среды, как и структура окружающей среды, должна включать в себя, по крайней мере, четыре компонента:

- пространственно–предметный компонент, т.е. совокупность предметов, которые хранят, перерабатывают и передают информацию и с которыми осуществляется информационное взаимодействие (указатели, книги, газеты, телевидение, кино, компьютеры, телефоны и т.д.);

- коммуникативный компонент, т.е. совокупность субъект–объектных и субъект–субъектных коммуникативных взаимодействий, содействующих или же препятствующих получению, переработке информации или обмену информационно–коммуникативными действиями. За основу фиксации и описания подобных взаимодействий принимается базовая типология экопсихологических взаимодействий, включающая объект–объектный, субъект–объектный, объект–субъектный, субъект–обособленный, субъект–порождающий и субъект–совместный типы взаимодействий между компонентами отношения «индивид – среда»;

- технологический компонент представляет собой совокупность инструментальных действий (способов, умений, навыков), необходимых для приема, хранения, переработки и обмена информацией (в педагогической терминологии: функциональная грамотность, компетенции, компетентность);

- субъекты информационной среды, т.е. агенты информационных воздействий. В их число входят и квазисубъекты информационных воздействий, т.е. технические информационно–коммуникативные средства, выполняющие функцию информационного воздействия на индивида или партнера по общению и иным информационно–коммуникативным действиям (Интернет, удаленный собеседник и т.п.).

Типы взаимодействия с информационной средой

Тип взаимодействия с информационной средой, как и с любым другим видом окружающей среды, определяется тем, в каком качестве она выступает для данного индивида в данной конкретной ситуации (или интеракции):

как *факт* – данная информационная среда существует в одном пространстве–времени (хронотопе) со мной, но мы никак друг с другом не взаимодействуем, я отмечаю ее наличие и не больше. Например, яркий свет от рекламного щита оказывает на меня физическое (световое) воздействие, я воспринимаю его как подсветку, которая мне помогает или мешает. Но я не воспринимаю этот щит как источник информации. Или мне мешает работающий телевизор, и я его выключаю или отодвигаю – в обоих случаях я воздействую на *объект*, но и он (рекламный щит, телевизор) тоже воздействует на меня как на *объект* – объект–объектный тип взаимодействия;

как *фактор* – данная информационная среда воздействует на меня как на ОБЪЕКТ, вызывая во мне какие-то изменения в физиологическом плане (например, световое воздействие на сетчатку глаза), в психологическом плане (учебное или информационное воздействие на познавательные, эмоциональные, поведенческие структуры моего сознания), социальном плане (изменение социального поведения, социальной роли) – объект–субъектный тип взаимодействия между компонентами отношения «индивид – информационная среда»;

как *условие* – данная информационная среда создает возможность совершения данным индивидом каких-то информационных действий. Но эта возможность может быть им использована и реализована, т.е. превращена индивидом в субъективное средство для осуществления информационно–коммуникативных действий, а может быть и не использована. Сосуществуя с индивидом в данной ситуации, информационная среда расширяет пространство возможной реализации его психической активности в форме информационно–коммуникативных действий – субъект–объектный тип взаимодействия между компонентами отношения «индивид – информационная среда»;

как *средство* – инструмент (способ, действие), с помощью которого я изменяю что-то вовне (преобразование внешней сре-

ды) или в самом себе (преобразование внутренней среды, т.е. моей субъектности как способности быть субъектом чего-то, субъектом активности какого-либо вида (речевой, учебной, коммуникативной, профессиональной и т.п.) – субъект–объектный тип взаимодействия;

как *объект* – то, на что направлены мои преобразующие действия с целью его изменения в соответствии со своими целями и представлениями – субъект–объектный тип взаимодействия (пример: Яго и Отелло);

как *субъект (квазисубъект)* – когда информационная среда наделяется индивидом субъектными качествами (субъектифицируется), обладает способностью воздействовать на индивида не только физиологически (яркость экрана, громкость, излучение и т.п.), но и *психологически*. В этом, последнем, случае информационная среда, оказывая на индивида субъектное (или квазисубъектное) воздействие, изменяет его психические состояния, изменяя состояние его когнитивных, аффективных и даже поведенческих процессов и структур. При этом информационная среда выполняет для индивида функцию партнёра по общению. Но для этого она должна быть представлена ее непосредственными субъектами (можно сказать, «живыми субъектами» непосредственного общения – общение в «Скайпе», например). Или же информационная среда непосредственно представлена техническими средствами, и поэтому она должна быть субъектифицирована индивидом, т.е. наделена способностью выполнять субъектные функции (по С.Д. Дерябо, 1999). Тогда, образно выражаясь, индивид общается, например, с компьютером (Интернетом) как с «живым собеседником». Поэтому типы взаимодействия между компонентами отношения «индивид – информационная среда» здесь могут быть разными, а именно:

- индивид принимает воздействие от информационной среды и подчиняется ему (информационная среда побуждает индивида к ситуативной активности): объект–субъектный тип взаимодействия;

- индивид принимает воздействие от информационной среды, но и сам воздействует на информационную среду, изменяя ее и свое состояние таким образом, чтобы была достигнута некая общая для них цель (могут ли индивид и информационная среда

иметь *общую* для них цель?): субъект–совместный тип взаимодействия;

- информационная среда так воздействует на индивида, что побуждает его к надситуативной активности, т.е. направленной на такие изменения самого себя (своих состояний и поведения) и информационной среды, когда они начинают образовывать качественно новый совокупный субъект совместного действия: субъект–порождающий тип взаимодействия.

Далее будут представлены теоретические и эмпирические результаты о применении данной концептуализации доцифровой и цифровой информационной среды на материале взаимодействий человека с ТВ и интернет–средой.

ГЛАВА 1. СБЛИЖЕНИЕ «ЦИФРОВОЙ» И «ДОЦИФРОВОЙ» ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕД КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Этапы развития информационного общества

Современный стремительно развивающийся информационный мир генерирует новые условия социального, трудового, учебного функционирования личности и разных сообществ (Войскунский, 2002, 2010; Солдатова с соавт., 2013, 2016; 2017; Журавлев, Нестик, 2016, 2018; Нестик с соавт., 2017а, 2017б; Микляева с соавт., 2020; Guo, 2016; Metag&Marcinkowski, 2014 и др.).

Цифровизация общества (или информатизация – в значении внедрения цифровых технологий в профессиональную деятельность, различные взаимодействия и коммуникации) и интерес к ней делового, научного, образовательного сообществ подстегивается многочисленными проектами, позиционируемыми как инновационные, передовые. Термины «информатизация», «цифровизация» активно используется в коннотациях инноваций, динамичного роста, технологического прорыва, что непрерывно повышает интерес к ним прежде всего молодых и амбициозных инноваторов, предпринимателей, исследователей. Но эти два понятия – «цифровизация» и «информатизация» – не всегда тождественны, поэтому обратимся к истории их возникновения и развития.

Информационное общество – это постиндустриальный этап развития общества, когда главным продуктом человеческой деятельности становится информация. Возникновение и развитие информационного общества определяется уровнем развития технических средств, обеспечивающих информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Переход от аналоговых систем обработки, хранения и переработки информации к цифровым технологиям принято называть цифровизацией. В нынешнем веке интенсивность цифровизации возросла настолько резко, что начался глобальный процесс цифровизации общества и самых разных сфер человеческой деятельности: от политики и экономики до обучения и досуга. Вследствие чего стали говорить о своеобразном буме цифровизации общества, экономики, образования и т.д.

Научно-психологическая значимость переживаемой обществом цифровизации подтверждается, в том числе тем, что на страницах «Психологического журнала» в среднем публикуется по 3 статьи в год на тему цифровизации окружающей среды, тогда как в одном 4-м номере за 2019 год опубликовано сразу три статьи по проблемам психологии и Интернета. Так, в статье Г.А. Виленской проведен обзор рубрики «Психология и интернет» в «Психологическом журнале» за 40 лет его существования (Виленская, 2019), в которой отмечено, что тематика публикаций ограничивается в основном проблемами интернет-зависимости, онлайн-диагностики и психологическими особенностями пользователей Интернета. Конечно же, не только отечественные ученые исследуют тему цифровизации, что будет отражено далее на страницах монографии.

На значение цифровизации для экономики и других сфер человеческой деятельности, а также на особую ответственность человеческого сообщества за возникающие при этом опасности указано в докладе Генерального секретаря ООН «Эпоха цифровой взаимозависимости» (The Age of Digital Interdependence. <https://unfoundation.org/blog/post/welcome-to-the-age-of-digital-interdependence/>, дата обращения – 18.08.2020 г.).

Если рассмотреть развитие информационного общества от доцифровой к цифровой информационной среде с точки зрения эконпсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2004, 2016), то в развитии информационной среды можно выделить следующие три этапа.

Но прежде чем перейти к описанию этих этапов, следует напомнить, что в рамках указанного эконпсихологического подхода взаимодействия в системе отношений «индивид – информационная среда» определяются объектной или субъектной функцией (Панов, 2016). В этом смысле информационная среда может выступать для взаимодействующего с ней индивида как функция, которую выполняет информационная среда по отношению к данному человеку в данной конкретной ситуации (или интеракции):

– как *факт*: индивид относится к информационной среде как совокупности индифферентных для него информационных сообщений. Например, музыка из радиоприемника или телевизионная «лента новостей», которые выступают для индивида как несущее

ственный, незначимый для него фон. В этом смысле индивид и информационная среда находятся в общем пространстве как физические объекты, взаимодействие между которыми может иметь только физический, а не информационный характер;

– как *фактор*: индивид находится под влиянием информационной среды (объектная позиция), которая активно на него воздействует (субъектная или квазисубъектная позиция). Например, в психологическом плане учебное или информационное воздействие на обучающихся, или в социальном плане изменение поведения или социальной роли под влиянием общественного мнения и т.п.;

– как *условие*: информационная среда создает возможность совершения данным индивидом каких-то информационно-коммуникативных действий. Но эта возможность может быть им использована и реализована, т.е. превращена индивидом в субъективное *средство* для осуществления информационно-коммуникативных действий, а может быть и не использована;

– как *квазисубъект*: когда индивид наделяет информационную среду (точнее – представляющие ее технические средства: телевизор, телефон и т.п.) субъектными качествами и обращаться к ней как «живому» субъекту общения.

Следуя такому пониманию субъект-средового взаимодействия, классифицируем этапы развития информационного общества.

К **первому этапу** может быть отнесен период 1930–60-х гг., который можно назвать подготовительным по отношению к формированию информационного общества. В данном случае понятие «информационное» – не тождественно понятию «цифровое». Так, еще в 1940-е гг. австралийский экономист К. Кларк (Clark, 1957) утверждал, что будущее – это общество информации и услуг, а в 1950–60-е гг. австрийский и американский экономист Ф. Махлуп (Machlup, 1962) говорил о наступлении информационной экономики, т.е. экономики, основанной на знаниях и владении информацией, ее перераспределении. Но не отставала в это время и инженерная мысль; более того, этот период ознаменовался прорывом инженерно-технической мысли, полетом советского человека в космос; одновременно в западно-европейской экономической и социологической мысли получили развитие

идеи маркетинга, основанные на управлении поведением за счет дозирования или специфической подачи информации. К этому же периоду можно отнести начало эры внимания к *совместной* профессиональной деятельности, где большая роль уделялась навыкам четкой оперативной передачи информации (Hомans, 1961; Waterman, 1980 и др.). Более подробно проблема роли передачи информации в условиях совместной деятельности на примере высокоорганизованных рабочих групп была рассмотрена в кандидатской диссертации автора «Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов» (Патраков, 2008).

На этом этапе информационная среда еще характеризуется как «доцифровая» в значении отсутствия цифровых средств информационно-коммуникативных взаимодействий в их современном понимании. Цифровая среда едва представлена в виде нарождающейся кибернетики, нет пока и научных психологических исследований, хотя именно из этого времени родом многочисленные тренинги коммуникативного взаимодействия, формирования и развития команд как высокоорганизованных рабочих групп, распределения информационных потоков, управления временем и т.п. Позитивная роль таких исследований заключалась в осмыслении и концептуализации подготовки человека к работе с огромными потоками информации. В это же время нарождается кибернетика, ставящая целью найти взаимосвязь между управлением высокотехнологичными машинами и человеком. По сути, мы можем увидеть в этом зачатки, предтечи нелегкого и, по авторскому мнению, едва ли достижимого пути, в конце которого информационная среда и ИКТ, обеспечивающие ее функции, должны не просто имитировать и выполнять человеческие функции, но и делать это лучше человека, быстрее, точнее.

В СССР примерно в это же время и ранее проводились исследования «машинной математики» – в русле учений выдающихся российских математиков П.Л. Чебышева и А.Н. Крылова, но, в отличие от кибернетики, исследователи четко дифференцировали человека (личность) и машину. Подтверждением этого может служить следующий факт: яркий советский психолог М.Г. Ярошевский опубликовал статью «Кибернетика – наука

мракобесов» в «Литературной газете» от 5 апреля 1952 года. Исследователь писал: «...эта модная лжетеория (кибернетика – авт.), выдвинутая группой американских "ученых", претендует на решение всех стержневых научных проблем и на спасение человечества от всех социальных бедствий. Кибернетическое поветрие пошло по разнообразным отраслям знания: физиологии, психологии, социологии, психиатрии, лингвистике и др. По утверждению кибернетиков, поводом к созданию их "лженауки" послужило сходство между мозгом человека и современными сложными машинами. Сходство это усматривается в том, что как мозг, так и счетная машина представляют "аппараты, которые принимают информацию и используют ее для получения ответов на вопросы и решения сложных задач". Кибернетики отождествляют намагниченную ленту, вводимую в счетную машину, с органами чувств, пульсацию ртутного столба – с процессами памяти, радиолампы – с нервными клетками головного мозга, а поток электронов – с умственной деятельностью» (Ярошевский, 1952). Даже учитывая колоссальное идеологическое давление того времени, и сейчас можно во многом согласиться с автором статьи, особенно в тех ситуациях, когда механистическая передача информации в цифровом виде рассматривается как «обучение».

Говоря языком эконсихологического подхода (Панов, 2014), на этом этапе информационная среда выступает в роли объекта физиологического и психологического воздействия. Методологические основания изучения общества в это время преимущественно восходят к экономическим школам и кибернетике (для Запада), «машинной математике» (для Советского Союза) и, безусловно, культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Второй этап, который мы можем охарактеризовать как начало информационной эры, начинается с конца 60-х гг. XX века, когда экономисты, философы, футурологи констатировали *процесс глобального перехода* современной цивилизации в новое качественное состояние – *информационное общество* («информационный», «цифровой» – здесь и далее эти термины уже часто рассматриваются как синонимы, подчеркивая, что информатизация является следствием развития информатики, цифровых методов передачи информации). В отечественной научной психологии основные положения «психологии компьютеризации» – логиче-

ского продолжения идеологии информационного общества – были сформулированы О.К. Тихомировым в конце 80-х гг. прошлого столетия, но первые исследования опубликованы еще в начале 70-х (Тихомиров, 1973, 1975).

Существенный вклад в осмысление информационного общества внес и философ-постмодернист Э. Тоффлер (Тоффлер, 2003). Примерно в это же время, в 1972 г., японские исследователи поставили задачу информационного развития своего общества (Masuda, 1983). Американский социолог Д. Белл (Белл, 1999) выдвинул концепцию перехода западного общества в постиндустриальную стадию, в котором определяющую роль в развитии экономики (и, соответственно, получении прибыли) играет не промышленность, а информация.

На заре становления информационного общества цифровизация понималась как получение доступа к надежным источникам информации благодаря компьютерам, как избавление человека от рутинной работы, обеспечение высокого уровня автоматизации производства. Говоря языком психологии, мы можем говорить здесь о выраженном технооптимизме с точки зрения отношения человека к новым технологиям (Чумаков, 2007; Brown, Venkatesh, 2005). Технооптимизм – мировоззренческая и жизненная позиция, в соответствии с которой техническим достижениям и научно-техническому прогрессу в целом придается первостепенное значение в преодолении социальных проблем (Чумаков, 2007).

В экономических исследованиях цифровизация общества все еще рассматривалась как «помогающая» среда, улучшающая качество жизни, а философы самых различных направлений уже устремились к осмыслению трансформации общества, его рисков и ресурсов (Castells, 2000; Webster, 2004; Baudrillard, 2004). Так, много о рисках общества сказал У. Бек (Бек, 1994), чье имя является символом социологии риска. Фактически Ульрих Бек, введя понятие «общество риска» после Чернобыльской аварии, показал, что все технические новации рискогенны для субъекта и человечества в целом. В это же время аналогичный вопрос поднял и Э. Гидденс (Гидденс, 1994).

Обсуждаемый философами и психологами переход общества к новой информационной эпохе способствовал вводу в философский дискурс и психологические исследования новых понятий:

«информация», «информационное общество», «виртуальная среда», «цифровая среда», «информатизация» и т. п., а также многообразие их трактовок в русле различных концепций и школ.

Первые два понятия («информация», «информационное общество») под влиянием кибернетики уже не одно десятилетие являются предметом различных психологических исследований. В последние годы интенсивно исследуется виртуальная среда, она все более становится «второй реальностью» (образование, игры...), зачастую являясь для пользователей более «реалистичной» и яркой. Виртуальные и симулятивные аспекты новой реальности были рассмотрены еще в трудах классиков постмодернизма (Baudrillard, 2015; Derrida, 2010 и др.) и отечественных философов (Бирюкова, 2007, 2010), а в психологии – последователей научной школы О.В. Тихомирова (А.Е. Войскунский, Г.В. Солдатов и др.). Также можно отметить вклад в исследование иммерсивных (виртуальных) сред в докторской диссертации С.Ф. Сергеева «Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика» (Сергеев, 2010).

Таким образом, второй этап в исследованиях цифрового общества характеризуется следующими достижениями: введением в научный оборот новых понятий, их дифференцированием, увеличением палитры исследований (социально–философских, социально–психологических, психолого–педагогических). Цифровизация общества рассматривается как часть информатизации. То есть среди увеличивающихся потоков информации «доцифровой» эпохи (телевидение, книги, газеты, журналы, слухи, обучение и т.д.) появляются и в кратчайшее время превращаются в мощный поток цифровые средства обмена информацией (чаты, электронная почта, социальные сети, цифровые образовательные ресурсы и т.п.). Таким образом, далее мы будем пользоваться понятием «цифровизация». Также важен и тот факт, что в англоязычных исследованиях понятие информатизации имеет весьма широкий круг коннотаций, тогда как цифровизация (digitalization) имеет примерно один круг схожих понятий. Здесь, следуя экпсихологической терминологии, цифровую среду мы можем охарактеризовать как факт, фактор и условие.

Третий этап, охватывающий примерно два последних десятилетия, в научном плане характеризуется существенным много-

образием и дифференцированием подходов к пониманию информационного общества и цифровых сред, их конвергенцией, которая, все более нарастает. Вообще, как отмечает И.Е. Гарбер (Гарбер, 2012), само информационное общество трансформирует и систему психологических знаний. Например, сегодня мы имеем целое научное направление – киберпсихология.

Приведем более подробную статистику исследований в области цифровизации образования. Так, анализ результатов поисковых запросов в базах SCOPUS/WoS (Publons) показал следующее (указано среднее количество): по запросам «цифровая образовательная среда» («digital education environment») и «цифровизация образования» («digitalization of education») в период с 2004 по 2009 г. опубликовано 287 статей, с 2010 по 2014 – 441, а с 2015 по 2019 количество публикаций достигло 716. Число публикаций по этим же понятиям в базе РИНЦ в период с 2004 по 2009 г. составило 14 источников, в 2010–2014 гг. – 53, а с 2014 по 2019 – уже 908. Общее количество публикаций по теме выросло более чем на 460%. В целом анализ публикаций показывает очень высокий и нарастающий интерес российского научного сообщества к цифровизации образования (табл. 1.1.).

Таблица 1.1.
Результаты поисковых запросов в базах РИНЦ/SCOPUS/WoS (Publons) по запросам «цифровая образовательная среда» («digital education environment») и «цифровизация образования» («digitalization of education»)

Базы данных	Годы		
	2004–2009	2010–2014	2015–2019
РИНЦ (статьи)	14	53	908
SCOPUS/WoS (статьи, среднее)	287	441	716

Сегодня можно обозначить следующие сферы исследований цифрового общества и цифровых сред:

- философско–психологические аспекты исследования виртуальных сред и информационного общества в целом (Аннушкин 2017; Ростовцева с соавт. 2013; Турчин 2007);
- отношение к новым технологиям (Brosnan, 1998; Thorpe & Brosnan, 2007; Gilbert, 2003; Metag & Marcinkowski, 2014; Нестик с соавт., 2015, 2016; Журавлев, Нестик, 2015);
- влияние массмедиа на менталитет подрастающего поколения (Абдуллина, 2016; Cramer, Inkster, 2017; Айсина, Нестерова, 2019);
- виктимизация в Сети и риски информационного общества (Guo, 2016; Kuss & Griffiths, 2011; Солдатова, Журина, 2016; Бенгина, Гришаева, 2018; Патраков, 2019; Годик, 2011);
- трансформация общей коммуникации (Блинова, 2014; Бондарева, 2017; Бочарова, 2017; Войскунский, 2004, 2010, 2015; Рубцова, 2019);
- трансформация кросс–культурной коммуникации (Бауэр, Кабардов, 2011);
- психология информационной (в значении цифровой – *авт.*) среды (Войскунский, 2002, 2008; Мдивани, 1999, 2017; Лидская, Мдивани, 2018; Панов, 2016);
- прогнозирование трансформации личности (Асмолов, 2017; Бабаева, Войскунский, 1998; Гарбер, 2012; Муравьева, Литвинова, Богомаз, 2015);
- трансформация феномена одаренности в условиях информационного общества (Бабаева, Свешникова, 2017);
- информационная (цифровая) социализация (Белинская, 2013; Грядунова, Микляева, 2016; Федосеева, 2016);
- зависимость от Интернета (Войскунский и др., 2004, 2010, 2015; Cruz et al., 2018; Короленко с соавт., 2014; Brewer, Kerslake, 2015);
- трансформация идентичности (Муравьева с соавт., 2015);
- формирование социального сознания с учетом специфики сетевого – трансформация образования (Айсмондас, 2004; Ляудис, 2002; Демидова, Качалов, 2016; Каратаев, 2017; Крицкий, Щербинин, 2006; Крючкова, 2012; Курочкина, 2016; Higgins, et al., 2016).

В целом, если для второго этапа было характерно исследование цифровых средств как *дополнений субъекта*, то настоящее время характеризуется подходом к исследованию *единого субъекта* «человек – техногенные устройства» (Знаков, 2017). Отдельно можно отметить книгу «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» (ЮНЕСКО, 2013), показывающую, что в настоящее время образованность в области информационно–коммуникационных технологий является ключевой компетенцией современного человека.

Очевидно и существенное расширение предмета исследования, но если подняться на метауровень, то становится явной общая тенденция: объединение доцифровой и цифровой сред все более нарастает, образуя принципиально новую область жизнедеятельности, трансформируя и самого субъекта. Фактически на этом этапе развития информационного общества происходит наложение и слияние доцифрового и цифрового ее вариантов, а сама информационная среда становится для человека субъектом и со–субъектом информационно–коммуникативных взаимодействий.

Обобщим предложенные этапы в таблице с учетом исследований трансформации жизнедеятельности под влиянием условий цифровой среды (табл. 1.2).

Таблица 1.2.

Этапы развития информационного общества

Этап	Основной предмет исследований	Трансформация жизнедеятельности
1	2	3
Первый этап, 1940–60–е гг. XX в.	<i>Прогнозирование</i> начала общества информационного развития преимущественно в экономических и социологических исследованиях	Отсутствие психологических исследований трансформации жизнедеятельности под влиянием информационной среды; исследований маркетинга, массовых коммуникаций, технологий управления социальными группами под влиянием информационного общества

Продолжение таблицы 1.2

1	2	3
Второй этап, конец 60–х – конец 90–х гг. XX в.	<i>Констатация</i> процесса глобального перехода цивилизации в новое качественное состояние – информационное общество. Зарождение и мощный рывок «психологии компьютеризации» (О.К. Тихомиров). Фактически почти все исследования цифровизации общества, деятельности, субъекта «выросли» из научной школы О.К. Тихомирова. В экономических исследованиях определяющую роль в развитии экономики (и, соответственно, получении прибыли) играет не промышленность, а информация. Введение в научный психологический оборот понятий «информация», «виртуальная среда», «цифровая среда», «информатизация» и т.п., а также многообразие их трактовок в русле различных концепций и школ	Начало и развитие философского дискурса о рисках и ресурсах трансформации общества и личности (социология риска, идея «симулякров»). Начало исследований о «цифровой трансформации» трудового поведения (в частности, на примере трансформации трудовых функций со станками с ЧПУ – числовым программным управлением). К концу XX в. исследования начала трансформации психических функций в условиях активного применения ИКТ

Продолжение таблицы 1.2

1	2	3
Третий этап, конец 90–х гг. XX в. – настоящее время	<i>Становление научного направления – киберпсихологии.</i> Рост исследований в области цифровизации различных видов деятельности (покупки, образование, коммуникация и др.) в геометрической прогрессии (такая тенденция характерна только для России, прирост исследований в других странах см. ниже). Появление 15 ключевых векторов исследований цифровизации жизнедеятельности и их последующий интенсивный рост. Предметом исследования становится жизнедеятельность в условиях различных сред, риски цифровой трансформации субъекта.	В исследованиях подтверждается трансформация менталитета, потребительского поведения, трудовых функций и других видов деятельности, психических функций под влиянием цифровизации информационной среды.

Итак, мы видим, что начиная с середины XX в. и по настоящее время происходит постепенная трансформация человеческой деятельности и жизни общества вследствие активизации перехода от доцифровых ИКТ к цифровым, что получило общее название цифровизации общества. При этом отмечается сосуществование информационной среды в ее доцифровом и цифровом вариантах, что приводит к необходимости уточнения самих понятий «информационная среда» и «цифровая среда» в условиях их наложения и слияния друг с другом. Возникает вопрос: что происходит там, где эти среды наслаиваются, объединяются, каково психологическое содержание такой новой среды?

1.2. Цифровая среда как фактор и условие жизнедеятельности современного человека

Цифровые технологии породили новые виды деятельности. Например, интернет–серфинг, виртуальные игры. Или, например, покупки в Интернете, которые человек делает по ночам как способ отвлечься от бессонницы, получили устойчивый термин «vampire shopping». Маркетологи подсчитали огромную прибыль от таких покупателей и активно поощряют покупки ночью, зная психологические особенности поведения человека по ночам.

Рассмотрим, чем характеризуется и что изменила информационная среда.

Неконтролируемые колоссальные объемы информации. Информационная среда характеризуется чрезвычайно большими и практически неконтролируемыми объемами информации, существенная часть которой, к сожалению, недостоверна. Соответственно, происходит наложение «экранной» (цифровой) информации и информации, полученной из традиционных (сейчас уже все менее популярных) источников; на это наслаивается обилие рекламы и другой информации, что наиболее характерно для городской среды (Дробышева с соавт., 2019). Обилие информации и наложение ее потоков требует формирования критического отношения, навыков оперативного дифференцирования информации, своего рода информационной рискологической компетентности. Поскольку потоки информации колоссальны, а информация зачастую откровенно манипулятивна, многие риски носят имплицитный, скрытый характер, поэтому этот фактор требует пересмотра подхода к оценке и классификации рисков информационной среды.

Упрощенная система поиска информации. Интернет–серфинг стал уже известной моделью поведения в Сети, его суть заключается в быстром движении по гиперссылкам, фотографиям, видео и т.п. Поэтому зачастую у пользователя формируется лишь самый общий смысл просмотренного, но не прочитанного или изученного – в зависимости от того, что он успел зафиксировать, пользуясь онлайн–средствами получения информации. Однако сами пользователи зачастую полагают, что многое знают, многому обучаются, но отключение доступа к поисковым системам

практически мгновенно превращает знания в мнения о знаниях, но не о самих знаниях. Отсутствие системной работы с первоисточниками ограничивает возможности системного и критического мышления, ослабляет социальный иммунитет, формирует стереотипность общественного сознания и, соответственно, более высокую уязвимость во всех смыслах этого понятия. Эти риски относятся не только к образовательной деятельности, но и в целом к системе восприятия и переработки информации (когнитивный аспект). Таким образом, мы выходим на вторую группу имплицитных рисков, обусловленных, с одной стороны, быстрыми и неорганизованными потоками информации, с другой – возможным дефицитом навыков субъекта по изучению этого материала, умению дифференцировать и усваивать действительно важное.

Возможность массового производства и ретрансляции информации. Массовое производство коммуникаций (индустрия коммуникаций), одновременно производит и симулякры – изображения, образы, описания «действительности», которой, на самом деле, не существует (*simulacrum*). Это нельзя отнести к фейкам. Например, это герои аниме, различные игры, суть которых преимущественно направлена на развлечение, имеет выраженный гедонистический характер, характеризуемый в молодежном слэнге как «ржачно» и т.п.

Таким образом, трансформируется не только сама сущность общения, но и формируются новые культурные коды, происходит трансформация культурного кода идентичности. Например, «Яндекс», «Гугл» и другие поисковые системы при наборе поискового запроса выводят подсказки–продолжения фразы. Эти подсказки расположены по частотному принципу, т.е. сверху оказываются те, которые чаще всего запрашивают. Так, если начать набирать вопрос «Как стать ...», то Google выдаст следующий список³:

- (Russian) «Как стать: русалкой, вампиром, красивой, феей, принцессой, богатым, депутатом, миллионером, успешной»;
- (English) «How to become: flight attendant, hacker, rich, data scientist, astronaut, millionaire, billionaire»;

³Выражаем благодарность Людмиле Батуриной (Россия-Бельгия-Бразилия) и Чилле Марианне Сабо (Венгрия) за содействие в предоставлении информации.

– (Portuguese) Como se tornar: tradutor juramentado, diplomato, hacker, vegano, bombeiro, perito criminal, budista, mei (individual worker), trader;

– (German) Wie wird man: professor, reich (rich), notar (notary), beamter (public official), DJ, schwanger (pregnant), jude (jew);

– (French) Comment devenir: riche (rich), intelligent, agent immobilier (real estate agent), entrepreneur, mannequin (model), psychologue, avocat, vierge (virgin);

– (Spanish) Cómo convertirse: vampiro, vegano, millonario, judo (jew), mason, influencer, hacker, hombre lobo (werewolf).

Здесь мы можем увидеть следующий феномен. Классически вершиной личностного развития является ее самоактуализация (Маслоу), но в данном случае мы можем высказать предположение, что молодежь зачастую (не всегда, но все-таки) иногда хочет обладать какими-то большими свойствами, чем просто человек, и это уже новый феномен цифровой трансформации, заслуживающий своего исследования.

Изменение моделей коммуникации. Речь о росте массового любительского творчества, которое уже и так захватило значительную территорию, на которую претендовала масс-культура. В этой связи достаточно упомянуть блогосферу, которая уже вплотную приблизилась к художественной публицистике, а зачастую и превосходит ее. Сложно сказать, размывает ли это границы профессионализма или создает новые векторы развития профессий. Однако совершенно очевидно, что модели коммуникации, «окунувшись» в цифровую среду, уже никогда не станут прежними.

Эмодиконы, «цифровая» речь и ее характеристики (т.е. сокращенная, формализованная, дополненная символами, выражающими эмоции или действие), средства контроля доступа, новые термины, ограничения социальных сетей и иных ресурсов в оценках (например, Facebook предлагает выбор из шести эмодиконов) трансформируют не просто речь, они трансформируют систему оценки, формирования обратной связи.

По этому поводу также проведены сотни исследований (Синютин, 2017; Букина 2016; Егорова, 2016), которые в совокупности констатируют трансформацию речи в сторону увеличения англоязычных слов, сокращение речи, цифровых неологизмов и

т.д. Это позволяет утверждать, что эффективность коммуникации будет зависеть от следующих факторов:

- степени виртуализации события коммуникации;
- степени активности субъекта коммуникации;
- психоэтических качеств коммуникатора;
- степени определенности (конкретизации) процесса коммуникации;
- степени системного подобия коммуникации личностному коммуникативному пространству;
- жизнеспособности порождаемых коммуникацией симулякров. То есть человек-пользователь коммуникаций как бы «захватывается» потоком виртуальных коммуникаций. Наиболее ярким примером здесь может быть феномен молодежного чата, содержательность многочасового общения в котором может быть практически ничтожной. Схожую роль, но в меньшем количестве играл бесконечный телефонный разговор в до-интернет эпоху. Уже упомянутые выше исследователи отмечают, что более молодые пользователи (те, кто буквально с первых лет жизни погружен в цифровую реальность) совершенно иначе чувствуют и уверенно утверждают себя в социокультурном пространстве, что свидетельствует о формировании качественно новой культуры и качественно новом осознании себя как субъекта. Соответственно, встает вопрос о трансформации культурной идентификации в условиях цифровизации общества (Калмыков, 2013). Это в свою очередь, поднимает вопрос «цифрового» билингвизма, психологического и лингвистического осмысления цифровой трансформации речи.

Алгоритмизация выбора. Цифровые программы при принятии решений, как правило, предлагают возможность выбора из ограниченного количества ответов. Это понятно для тестовых ситуаций, но зачастую программы подменяют моральный выбор, как бы смягчая его. Например, достаточно поставить эмодикон сопереживания и возникает ощущение, что действительно выражено сопереживание. Но здесь не задействована речь, нет содействия. Поэтому мы высказываем предположение и о трансформации морали в условиях цифровой среды. Так, мораль имеет регулятивную функцию и охватывает ту сферу отношений, которая не регулируется правом и в этом смысле она дополняет право,

можно сказать, она «выше права». В этом контексте мораль не алгоритмична и рано или поздно вступит в противоречие с одним из важных направлений развития информационного общества – с алгоритмами.

Регулятивная функция морали представляет собой непрерывный процесс приведения реального поведения личностей, служебных коллективов и государственных и общественных институтов в соответствие с действующими в обществе моральными нормами. В этих целях используются такие «инструменты» регулирования нравственных отношений, как морально–этические принципы, общественное мнение, моральный авторитет, традиции, обычаи, заповеди, привычки.

Учитывая ранее сказанное, мы можем предположить, что в определенной мере алгоритмы информационного общества нивелируют ценность моральных суждений, что открывает еще один вектор исследований: соотношение морали и алгоритмов в условиях цифровых сред.

Как отмечает Г.Ф. Нигматуллина (Нигматуллина, 2017), культура российских интернет–сообществ в условиях становления информационного общества остается пока достаточно низкой. В условиях, когда когнитивный потенциал человека становится главной движущей силой развития экономики, приоритетным становится умение формулировать и передавать знания от человека к человеку, т.е. навыки не просто коммуникации, а взаимодействия (совместной деятельности) становятся не просто средством общения, но и фундаментом производственных отношений, поскольку знания, не переданные другим людям, теряют свою ценность.

Попытаемся посмотреть на риски не с точки зрения содержания или контента, а с позиции возможной утраты различных свойств или приобретения новых (табл. 1.3.)

Таблица 1.3.

**Трансформация психологических конструкторов
в условиях интерференции доцифровой и цифровой
информационных сред**

Трансформация психологического конструктора	Факторы трансформации	Риски
1	2	3
Обратная связь и оценка	Эмотиконы, «цифровая» речь и ее характеристики, средства контроля доступа, новые термины, ограничения социальных сетей и иных ресурсов в оценках (например, Facebook предлагает выбор из шести эмотиконов)	Трансформация передачи обратной связи, оценки событий, явлений – от развернутых высказываний, оценочных суждений – к кратким высказываниям, лайкам, дизлайкам, обобщению
Сопереживание, эмпатия	Эмотиконы (выражение сопереживания), возможность перевода денег, репоста	Трансформация системы эмпатии – от конкретной помощи словом, делом – к репосту информации и, возможно, денежному переводу; обеднение возможности для выражения всех составляющих эмпатии: когнитивной, коммуникативной, предикативной (способности прогнозировать поведение человека в условиях неопределенности)

Продолжение таблицы 1.3.

1	2	3
Система коммуникации	«Информационный» язык, системы выбора вариантов ответов, англицизмы, лояльность к общенной лексике и ее трансформация, большие возможности для коммуникации с незнакомыми людьми на любые темы	Трансформация в сторону сокращения сложной речи (развернутые сложносочиненные и сложноподчиненные высказывания, рассуждения) и снижения формализации речи.
Мораль	Игры (шутры, возможность «многих» жизней), большое количество запроса на поддержку, компьютеризированные алгоритмы принятия решений, которые могут исключать морально обоснованный выбор	Трансформация морали в сторону алгоритмизации, отчасти прагматизма
Когнитивные механизмы (анализ и переработка информации)	Большие объемы информации, виртуальные игры, шлемы виртуальной реальности	Привыкание к гиперощущениям – при деструктивном использовании, имитация реальности
Репрезентивность	Возможность представить себя в различных вариациях, образах и, наряду с этим, конкретно выразить свой запрос: причина поиска партнера и т.д.	Трансформация совокупности инструментальных действий (способов, умений, навыков), необходимых для приема, хранения, переработки и обмена информацией. Трансформация рефлексивности

Продолжение таблицы 1.3.

1	2	3
Обучение	Многочисленные ресурсы цифрового обучения	Трансформация системы усвоения и трансляции знаний и прочих результатов образования. Актуализация проблемы переноса навыка, полученного в иммерсивных средах, в реальные.

Однако нельзя однозначно сказать, какие конкретно факторы, средовые условия влияют на ту или иную трансформацию субъекта (так повлияло абстрактное «само общество» или мы можем четко дифференцировать факторы информационной среды?). В этой связи перед нами встает задача определиться с ключевыми понятиями: «информационное общество», «информационная среда», «цифровая среда», «киберпространство». К тому же эти понятия зачастую употребляются рядоположенно, синонимично, тогда как они имеют определенную специфику или отличие.

1.3. Информационное общество, информационная среда и близкие понятия

Начавшийся в конце прошлого века процесс активного использования и внедрения в разные сферы общества информационно-коммуникативных (цифровых) технологий постепенно привел к повсеместной трансформации жизнедеятельности и необходимости дифференцировать понятия: *информационное общество, информационная среда, цифровая среда*.

Главный отличительный признак информационного общества, раскрытого в философских и социологических исследованиях (Бирюкова, 2007, 2010; Белл, 1999; Гидденс, 1994; Baudrillard, 2015) – это огромные массивы информации, доступные большинству людей. Более того, люди сами становятся генераторами информации, обмениваются ею. Информационное об-

щество в идеале обеспечивает любому индивиду доступ к любому источнику информации. Предполагается, что это гарантируется (или будет гарантироваться) законом и техническими возможностями.

Сегодня информационная среда – это прежде всего социальные коммуникации, вовлекающие субъекта в процессы освоения, потребления, обмена и распространения ценностей, знаний и актуализирующиеся в поведении. Как и образовательная, информационная среда способна выполнять адаптивную, синдикативную и креативную функции.

В определении информационной среды мы исходим из экпсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2004, 2014), предполагающего, что среда – субъективное структурирование окружающего пространства *субъектом*. С этой точки зрения информационное общество представляет собой информационное пространство, которое содержит возможность субъективного выделения множества информационных сред.

Как было отмечено выше, в рамках экпсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2004 – 2016) информационная среда рассматривается как факт, фактор, средство, условие, объект и квазисубъект. Причем, в отличие от информационного пространства, информационная среда не существует независимо от индивида (группы). Напротив, индивид, исходя из своих субъективных потребностей, выделяет в информационном пространстве ту его часть, которая отвечает его представлениям и потребностям, образуя с ней общее «пространство возможных взаимодействий» и наделяя ее объектными, и/или субъектными, и/или инструментальными качествами (свойствами), что в данной ситуации и придает этой части информационного пространства статус индивидуальной информационной среды. Вследствие чего удовлетворение или изменение потребностей индивида приводит к изменению выделяемой им информационной среды, к смене информационного пространства или к выходу из него.

В контексте того же подхода структура информационной среды, как и структура окружающей среды, включает, по крайней мере, *четыре компонента: пространственно-предметный, коммуникативный, технологический, субъектный* (субъекты информационной среды, т.е. агенты информационных воздействий). В

число субъектов входят и квазисубъекты информационных воздействий, т.е. технические информационно-коммуникативные средства, выполняющие функцию информационного воздействия на индивида или партнера по общению и иным информационно-коммуникативным действиям (Интернет, виртуальный собеседник и т.п.).

Рассмотрим это более подробно. Такая классификация, на наш взгляд, отчетливо отражает информационную среду как смешанную, открытую влиянию и готовую изменяться.

Пространственно-предметный компонент – совокупность предметов и технических устройств, которые создают условия и выступают средством для хранения, переработки и обмена информацией в коммуникативных взаимодействиях человека в разных видах его жизнедеятельности.

Основные элементы этого компонента: компьютеры, ноутбуки, смартфоны, другие гаджеты, программное обеспечение; их функции: аккумулярование и техническая трансляция (передача) информации; анализ (речь идет о системах искусственного интеллекта) и «машинная» переработка информации.

Вспомогательные элементы: помещение, аудиовизуальные установки, очки виртуальной реальности, тренажеры, игровые приставки; функции: имитация реальности коммуникативного взаимодействия; формирование ощущений (в том числе гиперощущений при деструктивном использовании).

Коммуникативный компонент – совокупность субъект-средовых взаимодействий в системе отношений «индивид – информационная среда»: объект-объектные, субъект-объектные, объект-субъектные, субъект-обособленные, субъект-порождающие, субъект-совместные (более подробно см. в главе 4). Сюда относятся традиционные вербальные средства, аудиовизуальные образы (картинки, фотографии, алгоритмы выполнения действий (например, в некоторых программах есть заказ такси через «рисование» пальцем траектории движения автомобиля без указания адреса), а также эмодиконы. В настоящее время имеется целая индустрия производства эмодиконов, их буквально тысячи, выражающих не только эмоции, но и оценочные суждения, отношения, действия. Мы даже ставим вопрос о том, что эмодиконы

имеют все шансы стать новым метаязыком ближайшего будущего, как символично–знаковая система языка.

В информационной среде коммуникативные функции стремятся к упрощению, формализации и алгоритмизации, а также заключаются в содействии или препятствии получения, переработки, обмена информационно–коммуникативными действиями.

Технологический компонент – совокупность инструментальных навыков и действий субъекта, которые обеспечивают адекватные действия в информационной среде (например, регистрация в социальных сетях или отправка сообщения). Содержание технологического компонента заключается в совокупности инструментальных действий (способов, умений, навыков), необходимых для приема, хранения, переработки и обмена информацией.

Субъектный компонент – субъектность информационной среды, представленная совокупностью антропогенных факторов, обуславливающих индивидуальность поведения в информационной среде. *Субъекты информационной среды*, т.е. субъекты и сама информационная среда как квазисубъект, агент и фактор информационно–коммуникативных взаимодействий, а также сама информационная среда как субъект, квазисубъект и агент коммуникативных взаимодействий в системе отношений «индивид (группа) – информационная среда». Система «индивид (группа) – информационная среда» как совокупный (онтологический) субъект совместных коммуникативных взаимодействий. Технические информационно–коммуникативные средства как квазисубъекты (акторы) информационных взаимодействий. *Функции*: воздействие на индивида или партнера по общению и иным информационно–коммуникативным действиям, конструирование (порождение) информационных новообразований (знаний, умений и т.п.) посредством совместного коммуникативного взаимодействия в системе отношений «индивид (группа) – информационная среда».

Таким образом, ключевым звеном информационного общества и информационных сред является *взаимодействие, опосредованное информационными средствами*. Такое определение схоже с образовательной средой, обеспечивающей возможность формирования личности по заданному образцу (Ясвин, 2000) или же для проявления и развития способностей и личности обучаю-

щегося (Панов, 2007, 2015), что в итоге может приводить и к трансформации личности, ее качеств и способностей.

На основании вышеизложенного раскроем ключевые для нашего исследования понятия:

Доцифровая среда – окружающая действительность, в которой отсутствуют информационные (цифровые) факторы влияния на субъект, а межличностное взаимодействие не опосредовано информационными (цифровыми) средствами.

Информационная среда – совокупность (или система) условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения потребности человека в разного рода информационных взаимодействиях с окружающей средой и с представляющими ее людьми (субъектами) (Лидская, Мдивани, 2018; Панов, 2004, 2016).

Цифровая среда – часть информационной среды, обеспечивающая возможность удовлетворения потребности человека в разного рода информационных взаимодействиях с окружающей средой и с представляющими ее людьми (субъектами) посредством цифровых ресурсов (программ, платформ и т.д.).

Наиболее близкой к цифровой среде является понятие **иммерсивной виртуальной реальности** – невещественной реальности, сенсорно сходной с вещественной, условно воспринимаемой как вещественная и обладающей свойствами, позволяющими ей быть ясно идентифицируемой различными субъектами (Кирик, 2004).

При этом современный научно–психологический дискурс не ограничивается этими терминами, информатизация, прежде всего, образования является важной государственной задачей. В приложениях 1 и 2 представлены основные нормативные документы в сфере информатизации и глоссарий.

Такие определения, по нашему мнению, открывают возможность исследовать доинформационную, информационную и цифровую среды в условиях слияния и интенсивного нарастания их взаимовлияния и наложения, интеграции.

Сравним особенности информационной среды и информационного общества как субъектов влияния на личность и социальные группы (табл. 1.4.).

Таблица 1.4.

Особенности информационного общества, информационной среды, цифровой среды как субъектов влияния на личность и социальные группы

Признак различия	Информационное общество	Информационная среда	Цифровая среда	Иммерсивная виртуальная реальность
1	2	3	4	5
Источник влияния	перманентно трансформируемая и воспринимаемая информация	субъекты, опосредующие свое влияние конкретными информационно-коммуникационными технологиями в соответствии с целями	субъекты, опосредующие свое влияние конкретными цифровыми технологиями (средствами, программами) в соответствии с целями	специализированная программа и совокупность технических приспособлений
Основная деятельность участников	большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей ее формы – знаний	трансформация информации в интересах удовлетворения групповых или индивидуальных потребностей		обучение

Продолжение таблицы 1.4

1	2	3	4	5
Объект влияния	все сферы человеческой деятельности и общество	жизнедеятельность субъекта в условиях, ограниченных конкретным пространственно-временным континуумом	жизнедеятельность субъекта в условиях, ограниченных конкретным пространственно-временным континуумом и возможностями цифровых ресурсов	профессиональные знания, умения навыки, а также ощущения
Носитель влияния	1) информация, полученная благодаря беспрепятственному доступу, распространению и использованию; 2) необходимые материальные ресурсы, ориентированные на стратегическое доминирование информационных интеллектуальных ресурсов	информационный контент в любом виде (аудио–; визуальный; тактильный)	информационный контент в любом виде (аудио–; визуальный; тактильный), допустимый для трансляции с помощью цифровых средств	

Окончание таблицы 1.4

1	2	3	4	5
Основные характеристики ресурсов	абсолютная неисчерпаемость, экологичность, социальная интегративность	индивидуализация информации в соответствии с предпочтениями	информация, необходимая для получения образовательного результата	

Обратим внимание также на то, что с точки зрения влияния на субъект, информационная среда неоднородна. Точно так же, как не существует только выраженного технооптимизма или технопессимизма, информационная среда – это континуум. Какая-то ее часть одновременно является и частью субъекта, его жизнедеятельности. Следуя логике системной теории коэволюции природы, общества, человека и науки Н.Н. Моисеева (Моисеев, 2001), человек должен приобретать свойства машины (в широком смысле этого понятия).

Таким образом, мы полагаем вправе поставить вопрос о формировании новой области – *области слияния двух сред – доцифровой и цифровой*, где уже сложно или почти невозможно различить влияние двух сред. На наш взгляд, таким термином может быть «интерференция», понимаемая, в первую очередь в физике, как наложение, объединение сред.

1.4. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред

Итак, область слияния доцифровых и цифровых сред все более увеличивается. Таким образом, мы рассматриваем цифровую среду во взаимосвязи с доцифровой. Происходит наложение, слияние сред, формирование новой среды, в которой реализуется все больше видов жизнедеятельности субъекта. Конечно, такое «наложение» неравномерно, оно обусловлено характеристиками как самих сред, так и субъекта. Так, фонд «Общественное мнение» еще десять лет назад, в 2010 г., констатировал, что молодежь (поколение Z), в два, три или более раз чаще, по сравнению со своими родителями, предпочитает работать (выбирать профес-

сиональную деятельность) с использованием компьютера (92% против 34% среди взрослых), при коммуникации пользоваться средствами Интернета (82% против 30% среди взрослых), расплачиваться за товары и услуги при помощи пластиковых карт Интернета (50% против 11% среди взрослых), пользоваться услугой доставки товаров на дом (27% против 6% среди взрослых). В настоящее время эта тенденция нарастает: по данным «Левада-центра», доля использования Интернета среди лиц возрастной категории от 18 до 24 лет достигает 90% (Российский медиаландшафт, 2017).

Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ, 2017) от 07.08.2017 г. о том, какими СМИ россияне пользуются в качестве источников информации, официальные интернет-ресурсы превзошли региональное телевидение по частоте обращений к ним. Таким образом, можно ставить вопрос о формировании новой области – области слияния двух сред – доцифровой и цифровой, где уже сложно или почти невозможно различить влияние двух сред. Соответствующим термином для описания этого феномена может быть «интерференция», понимаемая в классической физике как наложение волн одной и той же среды. В психологии и смежных исследованиях (напр., психолингвистике) этот термин известен, но используется в других значениях. Обзор данных базы РИНЦ по ключевому слову «интерференция» (на 08.04.2020) показал 5222 статьи, которые по тематике распределились следующим образом (табл.1.5.).

Анализ ключевых работ в перечисленных областях знаний показал, что авторы не применяли этот термин к наложению, объединению двух сред – доцифровой и цифровой. Исследования в области психофизики рассматривают интерференцию в ее классическом, физическом понимании.

В исследованиях памяти (Tomlinson и др., 2009; Созинов, 2008) феномен интерференции заключается в том, что если навыки или слова запоминать с небольшим интервалом, то они как бы друг другу мешают, то есть потом воспроизведение хуже либо обоих слов, либо одного из них.

Таблица 1.5.

**Распределение публикаций в базе РИНЦ
по ключевому слову «интерференция»**

Тематика	Кол-во публикаций (%)
Лингвистические исследования (билингвизм, общение в полиязыковых средах)	76
Педагогические исследования (обучение иностранным языкам)	18
Когнитивные исследования, преимущественно исследования памяти	более 5
Исследования в области психофизики	менее 1

В когнитивной психологии этот феномен впервые был показан в 1894 г. Мюллером и Шуманом в рамках ассоциативной психологии при изучении запоминания и забывания (Созинов, 2008). В русле этой теории возникла двухфакторная теория, которая предполагает, что, помимо усиления одних связей по отношению к другим, есть еще ослабление связей.

Также феномен интерференции известен при исследовании переключения, смены деятельности. Здесь эффект заключается в том, что при резкой смене деятельности предыдущая деятельность как бы имеет некоторую инерцию (Леонова, Кузнецова, 2019). Предполагается, что при этом переключении задействованы процессы, связанные с интерференцией, т.е. они друг другу мешают вследствие того, что эти деятельности находятся близко друг к другу. Например, после длительного бега или физических нагрузок сложно сразу включиться в интеллектуальную работу.

Вторая область исследований интерференции: психолингвистика, двуязычие, общение в полиязычной среде (Будренюк, Григоревский, 1978; Вайнрайх, 1972, 1979; Вишневская, 1997; Артемьева, 2010).

В частности, в монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» (Вайнрайх, 1972) интерференция рассматривается в контексте смешения, наложения языков, билингвизма. Психологический аспект исследований У. Вайнрайха заключается в следующем: исследователь видит причину «наложения языков» в психологи-

ческом восприятии говорящими значимых элементов грамматики: «... психологические причины того, что более легкой для имитации является именно более эксплицитная, более сознательно воспринимаемая модель, нетрудно определить. Заметим, что перенесение морфем совершается, по всей вероятности, с большей легкостью также в таких случаях, когда они крупнее по своему фонемному составу (т.е. более эксплицитны)» (Вайнрайх 1979, с. 121).

Фактически – это мы можем интерпретировать, хотя и с большой долей вольности – более богатые информацией, содержательно насыщенные среды способны поглощать более бедные среды.

О.С. Зубкова показывает, что при влиянии полиязыковых средовых эффектов имеет место трансформация когнитивной системы: в области профессиональной эффективности; стереотипности (изменения шаблонов мышления, профессиональных стереотипов); селективности информации; субъективного прогнозирования (Зубкова, 2014).

Таким образом, из анализа предшествующих исследований интерференции в филологии, отчасти психолингвистике и когнитивных исследованиях, можно вынести следующее:

– во-первых, интерференция предполагает область слияния, наложения двух или нескольких волн одной и той же среды, но мы переносим этот термин из физики и других отраслей психологии, поскольку он все равно предельно близок к сути: слияние двух факторов/условий/сред влияния и преобразования в принципиально новую среду. Соответственно, эта область обладает как характеристиками «родительских» сред, так и собственным уникальным набором свойств (например, трансформация речевого поведения). Исходя из этого, методы оценки одной среды вряд ли будут полностью применимы к области интерференции. Например, риски Интернета будут нуждаться в пересмотре и осмыслении;

– во-вторых, область интерференции трансформирует различные виды деятельности, делая их обыденными, повседневными. Это можно выразить следующим образом (схема 1.1.).

Схема 1.1.

Примеры трансформации видов деятельности

Доинформационная среда	Область интерференции	Информационная среда
Оплата наличными или банковскими переводами	Использование банковских карт, online-переводов и покупок	Цифровой (информационный) банкинг
Отправка писем, звонки по обычным телефонам	Электронная почта, мессенджеры с их возможностями групповых диалогов, мгновенной отправки изображений	Средства цифровой коммуникации

Таким образом, в нашем понимании средой интерференции становится то, что кардинально меняет какой-либо вид жизнедеятельности, делая его нормой социальной, трудовой, учебной деятельности. Область интерференции все более разрастается. Следуя этой логике, можно предположить, что далее может наступить коренная трансформация *всех* видов жизнедеятельности человека, включая систему образования, личной и семейной жизни, потребления, образования, морали. Следующий этап предполагает уже не только техническое, биотехническое единство, которое фундаментально изменит не только жизнедеятельность, но и природу человека, возможно, человека как вид.

Под областью интерференции информационной и доинформационной сред мы понимаем такую актуальную и реальную для субъекта среду жизнедеятельности, которая объединяет факторы, элементы двух сред в одну. Особенностью такой среды интерференции является то, что она обеспечивает оптимальное функционирование субъекта, реализуясь в учебной, трудовой, семейной, иной деятельности.

Сущность интерференции, по нашему мнению, заключается в том, что различные виды жизнедеятельности уже *невозможно*

реализовать или лишь потенциально возможно, но с очень большими издержками.

В настоящее время к области интерференции мы относим:

- системы коммуникации (электронный документооборот, чаты, электронная почта, мессенджеры, социальные сети);
- аудиовизуальные средства организованной передачи информации (телевидение, каналы видеосервисов, хостинги аудио-, видеoinформации);
- регуляторы контроля доступа;
- сортировка/программированная обработка больших данных;
- образование (среда любого учебного заведения сегодня все чаще называется информационно-образовательной). Фактически сегодня невозможно представить образовательный процесс не только без элементарных презентаций, но и без электронных (цифровых) тестов.

Однако есть факторы доцифровой среды, которые пока еще сложно заменить в условиях информационной среды.

В коммуникации это:

- соотнесение слов, жестов, интонации; обогащение интонационной окраски речи, ее выразительности;
- затруднения в полноте рефлексии и обратной связи;
- использование открытых вопросов (несмотря на развитие информационных ресурсов, многим программам все равно пока сложно давать развернутую оценку текстам).

В ощущениях:

- предоставление возможности «почувствовать» руками (это важно в техническом и медицинском образовании);
- объединение тактильного опыта со словом (звуком);

В образовании:

- в подаче учебного материала ориентироваться на все органы чувств;
- дифференцировать воздействие с учетом степени выраженности имеющихся нарушений (например, при работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья). Частично автор с коллегами уже рассматривал эту проблему в монографии «Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности университета» (Патраков с соавт., 2015).

Безусловно, информационная среда активно развивается в направлении развития антропоморфности, т.е. обладании «человеческими» свойствами. В этом мы видим долгий отклик идей кибернетики 40–х годов XX в., которые в свое время так критиковал М.Г. Ярошевский. Пожалуй, сейчас это основная задача развития информационных сред – быть «как человек».

В нашем понимании *антропоморфность информационной среды* – совокупность свойств информационной программы, которые позволяют ей быть доступными пониманию человеком, не обладающим специальными познаниями в технической или информационной области. Так, например, в поисковой навигации все более развивается:

- доступность интуитивному пониманию действий/алгоритмов (фактически, как утверждают футурологи, уже в ближайшие годы возможно будет программировать без специального образования);

- «дружелюбность» и наличие систем подсказок (например, появление образцов при заполнении документов, указание на ошибки, подсказки);

- наличие системы обратной связи и оперативной безбарьерной коммуникации. Так, на некоторых сайтах имеется сервис «чат» с оператором, включая голосовое общение с ботами. Если сервис в реальности вместо оперативного общения предлагает лишь записать свою электронную почту и/или телефон, для того чтобы в некое неопределенное время получить ответ, то такие сервисы существенно теряют клиентов. Интернет живет здесь и сейчас, такие сайты существенно проигрывают в оперативности и качестве работы с клиентами;

- четкость системы информирования, например, предоставление системы подсказок, примеров, ссылок на примеры;

- наличие шкал полноты заполнения различных форм (например, заполнено на 50%, на 70% и т.д.);

- предварительные рекомендации, что необходимо иметь для работы с интернет–продуктом (например, не размытая с точки зрения потребителя формулировка «персональные данные», а конкретно: «паспорт»).

В качестве примера также можно привести варианты оценивания в международном образовании, когда система оценок вы-

ставляется не только в баллах, но и может быть переведена в смайлики или различные действия (напоминание о сроках зачета), демонстрируется в виде аватаров, которые «напоминают» о событии звуками, сообщениями и т.п. (Szabó, 2019).

Более подробно область интерференции можно охарактеризовать следующим образом и выделить ее характеристики, отличающие от информационной среды:

Область деятельности субъекта. Определяется обстоятельствами непреодолимой силы или добровольным согласием, основанным на ощущении легкости, доступности, комфорта и других субъективно воспринимаемых характеристик, а также патологическое влечение, зависимость. Кроме этого, к области интерференции относятся ситуации контроля жизнедеятельности, например, отсутствие карты/чипа может ограничивать доступ к ресурсам, определенным видам занятости. При имплантации чипа область интерференции может переходить в вынужденное подчинение.

Среда «цифрового» влияния – информационный контент (продукт, программа, среда, устройство) или факт, ситуация в доинформационной среде, являющиеся *обязательными* для обеспечения какого-либо вида деятельности или жизнедеятельности в целом (например, электронный конспект лекций может быть обязательным для верификации образовательной деятельности педагога и, наоборот, незнание делового международного этикета не позволит специалисту быть адекватно представленным в международных наукометрических базах данных).

Субъект, характеризующийся готовностью принять область интерференции как условие и средство своей жизнедеятельности.

Выводы

1. Происходит интенсивное сближение цифровой и доцифровой сред. Мы выделили три этапа в этом процессе.

Первый этап (1940–60–е гг.) можно назвать подготовительным с преимущественно социально–экономическим прогнозированием развития общества.

Второй этап (1960–90–е гг.) – начало развития информационного общества, констатирование многочисленным экспертным сообществом факта информационного общества с соответствующими

щими экономическими и техническими показателями. Появление и развитие научно–психологических исследований компьютеризации, начало конвергенции реальной и информационной сред.

Третий этап (два последних десятилетия) характеризуется существенным многообразием и дифференцированием подходов к пониманию информационного общества и информационной среды, их конвергенцией, которая, говоря языком физики, перерастает в интерференцию. Также этот период характеризуется становлением киберпсихологии как науки, увеличением количества исследований информатизации общества буквально в геометрической прогрессии и более медленным, но стабильным увеличением предмета исследования.

2. Соотнесены и уточнены понятия в сфере информатизации и цифровизации общества.

С точки зрения субъектного подхода, ключевого для нашего исследования, мы выделяем следующие понятия: *информационное общество*, предполагающее доступ людей к неограниченным объемам информации, и *информационные среды*, понимаемые нами как субъективное структурирование пространства. И уже внутри информационных сред – цифровые среды. Такой «матрешечный» принцип позволяет нам, с одной стороны, видеть субъект в контексте его взаимодействия со средой, с другой – четко дифференцировать типы сред.

3. Понятие «интерференция» применительно к субъекту позволяет описывать и среду, и субъект–средовые взаимодействия, и трансформацию субъекта. Область интерференции неотждественна той или иной среде, она обладает как характеристиками «родительских» сред, так и собственными уникальными свойствами. В области интерференции изменяются риски и ресурсы субъекта.

Тенденция развития среды интерференции заключается в ее увеличении, поглощении тех сред, которые менее эффективны с точки зрения субъекта, в частности, обладают меньшей способностью удовлетворять его потребности, более эффективны с точки зрения издержек. К примеру, более экономично отправлять сообщения через мессенджеры, поскольку нет необходимости платить за SMS–сообщение.

Сущность интерференции заключается в том, что различные виды жизнедеятельности уже *невозможно* реализовать вне этой области или лишь потенциально возможно, но с очень большими издержками.

В области интерференции цифровая среда «стремится» быть антропоморфной, т.е. по своим функциям быть схожей с человеческими функциями. Область интерференции ограничена областью влияния и возможностями носителей этого влияния.

Наряду с выводами, исследование выявило ряд **исследовательских лакун**:

1) Каковы механизмы адаптации субъекта к новым средовым условиям? Идентичны ли они уже системно проанализированным механизмам и закономерностям адаптации (Розум, 2006) или здесь можно выявить новые закономерности?

2) Можно ли рассматривать традиционно исследуемые риски информационной среды (например, контентные) аналогично и в сфере интерференции или для этого потребуется другая модель классификации? По нашему мнению, здесь необходим другой подход, основанный на субъект–средовом взаимодействии; другой вопрос в этой же теме: поколение X и частично Y имели опыт жизнедеятельности вне информационной среды, но поколение Z не имело такого опыта. Можно ли говорить в этом случае, например, о разнице представлений о рисках?

3) Каковы закономерности трансформации различных видов деятельности в области интерференции: игры, обучения, труда; какими будут закономерности отклонения, например, трудового поведения – идентичными доцифровой среде (Патраков, Лобанова, 2020) или будут обладать другими закономерностями?

4) Какие субъектные качества являются наиболее характерными для субъекта цифровой интерференции социальной и профессиональной жизни современного человека?

В целом перечисленные исследовательские проблемы можно свести к задаче описания механизмов формирования и развития области интерференции и трансформации субъекта. По авторскому мнению, мы можем начать осмысление этого вопроса с феномена готовности к различным видам деятельности в такой области интерференции сред.

ГЛАВА 2. РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

2.1. Риск как предмет психологического исследования

В первой главе мы проанализировали смешанную информационно–цифровую среду, которую назвали областью интерференции (наложения, слияния доцифровых и цифровых сред); также было показано, что эта область обладает свойствами как «родительских» сред (доцифровых, в т.ч. информационных), так и цифровых. Причем доминирование в этой интерференции активно переходит к цифровой среде, которая, бесконечно обогащаясь самым разнообразным контентом и цифровыми следами, превращается в область неопределенности и рисков.

Исследования риска пришли в психологию из экономики (раздел психологии принятия решений, где было сформировано четыре группы факторов риска: характер задачи, ситуационные воздействия, личностные характеристики, влияние межгрупповых взаимодействий, а также выделены проблемы исследования: мотивации риска, субъективного восприятия риска, ситуационной регуляции риска (Гранатуров, 2016)). Также Т.В. Корнилова (1997, 2003) отмечает, что первые представления о рисках были сформулированы в экономике еще в 60–е годы XX века. Сегодня риск в самом общем виде рассматривается как потенциальная возможность угрозы будущих потерь (ущерба), обусловленных *субъективным* решением или *непредвиденной* ситуацией (например, пожар, стихийное бедствие). Но смысл данного понятия носит максимально широкий характер (Коновалов, 2004). Такое понимание риска представляется вполне очевидным с обыденной, житейской точки зрения. Что касается научных исследований, здесь имеет место большое разнообразие концепций, подходов, классификаций.

Рассмотрим классификацию рисков с точки зрения дисциплинарных подходов (табл. 2.1.).

Таблица 2.1.

Классификация рисков с точки зрения дисциплинарных подходов

Подход	Предмет исследования	Ключевые авторы
1	2	3
Философско–психологический	Субъективно–объективная сторона деятельности, предполагающей риск. То есть исследуется совокупность внутренних и внешних факторов, определяющих факт риска и степень его выраженности	К.А. Абульханова–Славская
Экономический подход	Риск понимается как финансовый или эквивалентный ему финансовый ущерб. Предполагается, что величину риска можно измерить, оценить, калькулировать. Используется в бизнесе, управлении, страховании	А.М.Молокостова, В.П. Буянов
Политологический подход	Схож по сути с экономическим, но речь идет о политическом ущербе и более сложной, а зачастую и противоречивой системе его оценки; преимущественно исследуется с точки зрения политических задач в континууме: стабильность (социальная, экономическая) – нестабильность, хаос – порядок (законность, гражданское повиновение)	А.И.Юрьев, Н.А.Акимова, А.Б.Курлов, О.А.Андреева, Т.Г.Лешкевич
Социологический подход	Основным предметом являются социальная ситуация, социальные отношения, служащие катализаторами рисков	Н.Луман, В.И.Зубков, С.М.Никитин

Продолжение таблицы 2.1.

1	2	3
Институциональный подход	Основным предметом исследований являются категории риска с точки зрения влияния на социальную реальность с позиций «общества риска» (У. Бек). В качестве катализаторов риска рассматриваются нарастание темпов производства, увеличение количества информации, экологическое неблагополучие.	Э. Гидденс, У. Бек, Э. Эллиот, Р.Д. Норт, С. Кляйн, О.Н. Яницкий
Социально-психологический подход	Предметом исследований выступают диспозиционные характеристики субъекта (например, виктимность, готовность к риску), действия или деятельность субъекта (например, пожарный), различные средовые условия (например, неблагоприятная экология), а также отношения субъекта и различных социальных групп к факторам риска. Понятие риска преимущественно раскрывается с точки зрения осознанного выбора субъекта, то есть активного предпочтения субъектом опасного варианта действия безопасному	Т.В. Корнилова, Т.А.Нестик, А.Л. Журавлев

Также, следуя логике дисциплинарного подхода, можно выделить технические риски (Зубкова, 2003, с. 24) и множество других. Мы рассматриваем лишь те из них, которые так или иначе могут иметь отношение к человеку, находящемуся в *условиях* риска, неопределенности. Основанием для этого, как мы уже упоминали выше, мы считаем предположение, что область ин-

терференции доцифровой и цифровой сред обладает как «родительскими» свойствами, так и новыми, не исследованными ранее. Соответственно, в данном случае неопределенность может служить базой, основой для порождения новых рисков, для которых нужна новая классификация. Различные исследователи (Абрамов, 2011; Альгин, 1989; Бек, 1994, 2000; Бубнов, 2012; Волков, 2015; Гаврилов, 2009; Гидденс, 1994, 2004; Иванова и др., 2016; Ильин, 2004; Козелецкий 1979) также выделяют: физический риск (нарушение здоровья); финансовый риск (несоответствие цены и качества товара/услуги); психологический риск (влияние товара/услуги на самосознание и самоуважение); социальный риск (изменение имиджа человека вследствие приобретения данного товара/услуги); потери времени (при выборе, доставке, возврате и ремонте товара) и другие.

Психологические концепции риска и рискованного поведения рассматриваются в зарубежной и отечественной психологии уже в течение нескольких десятилетий, имеется целый ряд классификаций рисков, а также опыт их преломления для информационных сред (Солдатов, 2014). Практически все наиболее разработанные теории базируются на вероятностном понимании риска. Например, в психологии принятия решений риск понимается как неопределенность исхода какой-либо ситуации (Ю. Козелецкий). Следовательно, такое понимание риска предполагает, что деятельность по его преодолению заключается в изменении ситуации неопределенности. В целом развернутая картина рисков и рискованного поведения как предмета психологического исследования представлена А.В. Шаболтас (Шаболтас, 2014).

На наш взгляд, в контексте анализа психологических рисков цифровой среды могут иметь наибольшее значение следующие модели и теории риска:

– Гомеостатическая теория риска Г. Уальда (Wilde, 1988), заключающаяся в предположении, что у каждого человека существует свой, наиболее предпочтительный для него уровень риска, к которому он стремится. Таким образом, если в какой-либо ситуации уровень риска слишком низок, то человек будет стремиться привести его к предпочтительному уровню, в обратной ситуации уровень окажется слишком высок, и человек будет стремиться его уменьшить.

– Теория реверсивной активности М. Аптера и К. Смита (Apter & Smith, 1977). Авторами было выдвинуто предположение, что в нервной системе человека действуют две альтернативные системы, управляющие ее активацией, каждая из которых порождает свой гедонический тонус. Одна из систем способствует избеганию активации: при ее действии субъект испытывает наиболее приятное состояние при минимальной активации. Исходя из приведенных зависимостей, можно сделать вывод, что в условиях деятельности с элементами мотивированного риска происходит поиск активности при действующей системе поиска активации. После решения трудной и опасной задачи у субъекта наступает приятное состояние релаксации. Согласно теории М. Аптера и К. Смита, при этом происходит реверс активности – резкое переключение организма с систем поиска активации на систему ее избегания с сохранением высокого гедонического тонуса.

Вероятностное исследование рисков связано с расчетами вероятности наступления различных событий.

Определение риска является центральным для всех психологических концепций рискованного поведения, однако использование в некоторых из моделей его вероятностного определения накладывает ограничения на возможности их применения. Также, ввиду специфичности и фрагментарности многих моделей, ограничена сфера их применения по отношению к различным видам деятельности, социально–культурным слоям общества.

Наряду с этим в психологии риск исследуется как условие (Fischhoff, 2009), как действие (Альгин, 2007), а также как цели, мотив или потребности. В контексте мотива или потребности в риске более уместно обратиться к исследованиям рискологического профиля личности, когда рискогенное поведение является, например, частью криминальных наклонностей, отклонений трудового поведения (Патраков, Лобанова, 2020).

Риски порождаются не сами по себе, для них нужна ситуация неопределенности, под которой обычно понимается неполнота или неточность информации, предполагающая многовариантность решения. Например, для опытного грибника не составит труда распознавать лесные пути, тогда как для новичка такая же ситуация является неопределенной. То же можно сказать об экологически неблагоприятных средах. Исследования, проведенные

нами с коллегами в рамках экологических семинаров для студентов (Струкова с соавт., 2017), показали, что в условиях неопределенности (семинар–тренинг предполагал моделирование предполагаемого экологического неблагополучия) студенты не–экологи (специальность «социальная работа») стремились снизить степень неопределенности за счет вопросов студентам–экологам, либо актуализации своего опыта. Однако в конечном счете в ходе тренинга лидирующее положение в группе занимал не обладатель наибольших знаний по экологии и безопасному поведению в неблагоприятных условиях, а студент, способный обеспечивать устойчивость группы и снижение неопределенности даже в ущерб его социально–коммуникативным характеристикам. В других условиях (коммуникативный тренинг или командные игры) эти же «экологические» лидеры не набирали соответствующее количество голосов для лидерства, приоритет был отдан наиболее коммуникабельным, проявляющим социально–коммуникативную адекватность и т.п. Таким образом, снижение неопределенности является своего рода доминантой сберегающего, самосохранительного поведения.

Другой пример. Исследование жизнедеятельности в условиях экологического неблагополучия в рамках КЦП Физико–технологического института УрФУ «Радиационные и ядерные технологии»⁴ (Патраков, 2017, 2018, 2019а, 2019б) выявило следующую закономерность: ключевым фактором для населения, проживающего в зонах радиационного риска, является наличие доверия экспертам; это ключевой фактор, от которого зависит дальнейшая стратегия действий.

К источникам неопределенности относятся: когнитивные особенности, опыт, мотивация, а также планы, наличие стратегии, тактики. Совокупность перечисленных конструктов влияет на формирование у субъекта представления о ситуации, планах, результате действия.

При рассмотрении проблемы риска используются понятия: объект риска (предмет или явление, существующие в реальности и обладающие реальной или потенциальной опасностью для человека и природы), фактор риска (что влияет) и группы риска

⁴ В рамках КЦП «Ядерные и радиационные технологии» Финансирование: Постановление №211 Правительства Российской Федерации, контракт № 02.А03.21.0006. Доступ: <https://science.urfu.ru/projects/радиационные-и-ядерные-технологии>

(какие сообщества, социальные группы подвергаются риску). Так, в социальной психологии риск преимущественно исследуется с точки зрения понимания его людьми и различными сообществами, а также действий в условиях риска. Например, активно используется понятие «группа риска», обозначающее принадлежность человека к группе, подвергающейся опасности по одному или нескольким факторам риска. Исследованию групп риска, чья деятельность связана с различными рискогенными средами, условиями, посвящено огромное количество исследований.

Итак, с одной стороны (внешней, ситуационной), риск определяется спецификой среды, деятельностью человека в этой среде, с другой стороны – диспозиционными факторами, психологическими особенностями, располагающими к риску. Таким образом, развивая идею анализа риска в области интерференции цифровых и доцифровых сред, отметим, что ситуация риска – это ситуация оценки. Соответственно, риск появляется там, где есть субъект, который действует в условиях риска, т.е. вступает во взаимодействие с факторами риска.

2.2. Риски цифровой среды

Исследования психологических аспектов рисков Интернета преимущественно сопряжены с изучением механизмов виктимизации личности, прежде всего кибербуллинга (Бенгина, Гришаева), отношения к новым технологиям (Журавлев, Нестик, 2016); отдельного внимания заслуживает феномен «расслоения личности» в условиях виртуальных коммуникаций, прежде всего игровых (Тендрякова, 2008; Шепель, 2009). Также А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов, И.Е. Гарбер выделяют исследования взаимодействия в виртуальной реальности как одно из перспективнейших направлений современной психологии.

Цифровая среда с ее колоссальной неопределенностью и информационной избыточностью трансформирует классические схемы управления рисками. Наряду с этим цифровая среда трансформирует и когнитивные особенности оценки риска. Например, вероятность реализации события оценивается на основе легкости, с которой вспоминаются примеры случаев или событий, так называемая эвристика доступности.

Анализируя риски, возникающие в условиях информационных сред, можно выделить не столько внешние причины (неконтролируемые, например, техническая поломка), сколько связанные с внутренним миром субъекта и, конечно, трансформирующие его. То есть человек в той или иной степени информирован о них и отчасти подвергает себя риску добровольно. Сюда можно отнести широкий спектр психологических, физиологических и информационных факторов, таких как готовность к риску и его восприятие, степень значимости риска, а также желание ориентироваться на мнение окружающих, недостаток или избыток информации и др.

Особое значение имеет этическая, нравственная сторона оценки рисков. Еще в прошлом столетии А.П. Альгин (1989) отмечал, что риск заключается в этической оценке нравственных альтернатив. В качестве примера он приводит фрагмент коммуникативного тренинга. Задание заключалось в том, что участники (как правило, это студенты учебной группы) играют роль туземцев, которым предстоит научить «чужеземного» гостя трем (только трем) основным жестам, которые позволят им длительное время находить взаимопонимание. Однако, если эти жесты не помогут группе совместно выживать, они вправе изгнать «чужестранца». В итоге, студенты–«чужестранцы», желающие научиться лишь эгоистическим знакам («хочу есть», «хочу пить»), рано или поздно покидали группу «туземцев», поскольку им еще необходимо и «предупреждение об опасности», и другие знаки *совместного* выживания. И наоборот, «чужестранцы», предлагающие освоить знаки взаимопомощи, были легко принимаемы «туземцами». Такой небольшой тренинг демонстрирует, что высшей ценностью группы становится групповое взаимодействие, обеспечивающее выживание группы как полисубъекта совместных действий. Нетрудно заметить, что этот маленький, частный пример наглядно иллюстрирует значимость групповых и сетевых коммуникативных взаимодействий в условиях неопределенности цифровой среды.

Анализируя проблему рискогенности цифровой среды, вспомним, что в риске всегда есть, как минимум, две стороны: среда с набором ее характеристик и субъект с его готовностью к

риску, совокупностью индивидуально–психологических и иных особенностей.

По нашему мнению, среди всего многообразия исследований цифровой среды наиболее полной является концепция рисков Г.У. Солдатовой (Солдатова, 2014). Исследователь выделяет контентные, коммуникационные, технические, потребительские виды рисков, а также выделяет проблемы, связанные с проявлениями Интернет–зависимого поведения. В таблице 2.2. представлена проведенная нами классификация данных рисков.

Таблица 2.2.

**Классификация рисков информационной среды
(по материалам исследований Г.У. Солдатовой и соавторов)**

Виды рисков	Основные виды	Характеристика	Локализация
1	2	3	4
Контентные	Насилие, агрессия, эротика/порно, расовая/этническая ненависть, нецензурная лексика, пропаганда суицида, анорексии азартных игр, наркотических веществ и т.п.	Возможность получения любым пользователем информационных материалов, которые могут содержать угрозы формированию его сознания и социальных навыков	Повсеместно, за исключением специфического научного или профессионального контента, расположенного на защищенных сайтах

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4
Коммуникационные	Перевод взаимодействия с ребенком в реальность или получение персональных данных, киберпреследование, буллинг, сексуальные домогательства, запугивание, эксплуатация, принуждение к действиям сексуального характера	Такие риски связаны с межлично–стными отношениями пользователей Сети и включают возможности подвергнуться направленным преступным действиям со стороны других лиц	Чаты, мессенджеры, виртуальное общение со злоумышленником.
Технические	Вредоносное программное обеспечение, зачастую устанавливаемое вопреки желанию пользователей	Возможность повреждения программного обеспечения компьютера, хранящейся на нем информации, нарушения ее конфиденциальности	Весь Интернет

Окончание таблицы 2.2

1	2	3	4
Потребительские	Физический риск (нарушение здоровья); финансовый риск (несоответствие цены и качества товара/услуги); психологический риск (влияние товара/услуги на самосознание и самоуважение); социальный риск (изменение имиджа человека от приобретения данного товара/услуги); потери времени (при выборе, доставке, возврате и ремонте товара)	Потребительские риски связаны непосредственно с действиями по приобретению товара низкого качества, различных подделок, контрафактной и фальсифицированной продукции; потерей денежных средств	Преимущественно сайты, предоставляющие услуги или продающие товары
Зависимость от Интернета	«Синдром отмены»; «потеря контроля в Сети»; «замена реальности» и др. признаки.	Согласно МКБ 11	Игры, чаты

Перечисленные риски относятся исключительно к области цифровой среды (включая и потребительские, если товар приобретен через недобросовестные интернет-магазины), данная клас-

сификация построена на потенциальной возможности стать жертвой злоумышленников в самом широком смысле этого слова. Иными словами, чтобы не быть потенциальной жертвой, нужно фактически не взаимодействовать с информационной средой. Но сегодня это возможно лишь в исключительных условиях: крайней маргинальности либо социальной изоляции.

Очевидным и многократно исследуемым риском является зависимость от Интернета. Несмотря на то что этот термин достаточно часто встречается в обыденной жизни, исследователями отмечаются трудности, связанные с определением феномена Интернет-зависимости. Для того чтобы прийти к большему пониманию в этом вопросе, научным сообществом предложено несколько терминов для обозначения нарушений, связанных с неконтролируемо частым использованием Интернета: Интернет-зависимость, чрезмерное использование интернет-ресурсов, проблемное использование Интернета. Лишь в 2018 году в международной классификации болезней МКБ-10 интернет-зависимость была выделена как самостоятельное заболевание (МКБ-10, 2018).

Научная проблема, заявляемая многими исследователями (Солдатов, Войскунский), здесь заключается в определении нормативов и других показателей по использованию Интернета: сложно дифференцировать патологию и чрезмерное использование Интернета с современной нормой по объемам потребляемой информации из Сети; времени, проводимому в Сети. Все же исследователи при оценке риска зависимости или виктимного поведения в Сети склоняются к учету содержания потребляемой информации (т.е. контентные риски) и/или ее переработки и трансформации (отчасти – коммуникативные риски). Не стоит пренебрегать и необходимостью анализа содержательных особенностей деятельности в Интернете, поскольку от этого зависит характеристика воздействия Сети на пользователя.

Также к числу очевидных угроз Интернета для молодежи и детей исследователи традиционно относят риски зависимости, кибербуллинг, вовлечение в противоправную деятельность, стимулирование к асоциальному и аутодеструктивному поведению.

Интернет-зависимость во всех ее проявлениях является одной из самых частых опасностей виртуального пространства. Наряду с этим ценность виртуального общения у молодежи возрас-

тает во всем мире, а иногда это проявляется и в приоритетах виртуального пространства над реальным, стремлению к репликации образа «Я» в Интернете или воплощению в роль, которая создана в Сети. Этим, например, пользуются преступные сообщества (Власова, 2014; Гишян, 2012), кросс–культурное взаимодействие молодежи также отражается в особенностях поведения в Интернете (Абдуллина, 2016; Дзейгова, 2015).

Риски, которые грозят детям в Интернет–пространстве, имеют свою специфику. Их трудно сравнивать с угрозами реального мира, поскольку те и другие имеют широкий спектр возможных последствий, и часто опасность переходит из виртуального мира в реальный и наоборот. Но не вызывает сомнений, что с развитием информационных технологий многообразие рисков в сети для детей только расширяется и требует детального изучения.

Также для нашего исследования важно отметить, что все психологические концепции и теории риска оперируют с субъективным представлением о риске.

Как отмечал основатель социологии риска У. Бек, мы являемся свидетелями метаморфозы общества, в ходе которой люди освобождаются от социальных форм индустриального общества – от деления на классы и слои, от традиционных семейных отношений (цит. по: Мухина, 2015). Также О. Саритас (Саритас, 2013), рассматривая технологии «совершенствования человека», отмечает, что одним из очевидных рисков информационного общества является «уход» людей в виртуальность и расслоение на нескольких личностей. Трансформируется и субъект–средовое взаимодействие в условиях информационных сред (Панов, 2016).

2.3. Предикторы рискогенного поведения (на примере подростков)

2.3.1. Описание предикторов рискогенного поведения исходя из уровней индивидуальности

Рассмотрим предикторы рискогенного поведения исходя из уровней индивидуальности: морфофункционального, психофизиологического, психологического, социально–психологического, социального (Ананьев, 2001; Головей, 2015).

На морфофункциональном и психофизиологическом уровнях в исследованиях рискогенного и отклоняющегося поведения в целом рассматриваются (Сергиенко, Виленская, 2001; Сочивко, 2001, Тарабрина с соавт., 2013):

- преобладание тормозных механизмов нервной системы, ее слабость, ригидность и сниженная гибкость реакции в ответ на изменяющиеся характеристики окружающей среды;

- инертность психических процессов, импульсивность, персеверации, эхопраксии, трудности усвоения двигательных программ и нарушения динамики протекания мыслительной деятельности.

Также в качестве психофизиологических предикторов для подростков характерны: процесс когнитивной, гормональной и социально–личностной перестройки; напряженность и фрустрация, связанные с акселерацией и новыми влечениями, которые не имеют возможности реализоваться. Поскольку авторы (Евдокимова, 2009; Егоров с соавт., 2005; Ерошкина, Нурписова, 2012; Меркурьева, 2013) описывают, что такие характеристики свойственны для ситуаций отклонения в учебном и трудовом поведении, в ряде случаев – криминального или виктимного, то мы рассматриваем их как базовые предикторы рискогенного поведения в условиях интерференции реальных и информационных сред. Это индивидуально–психологические особенности, которые и ограничивают возможности для самореализации в коммуникативных взаимодействиях с цифровой средой. Другими словами, эти особенности препятствуют эффективному формированию субъектной позиции в указанных взаимодействиях, что увеличивает вероятность и, соответственно, риск формирования привычки к принятию объектной (подчиняющейся) позиции в коммуникативных взаимодействиях в цифровой среде.

В качестве общих рискогенных психологических особенностей исследователями (Молокостова, 2013; Патраков, Белова, 2016) рассматриваются: высокий уровень тревожности и, как следствие, – неуверенности в себе, импульсивности и агрессивности, значительной отчужденности от общественных ценностей и социально полезного общения; деформации в ценностно–мотивационной сфере; гипервлечение к отдыху, постоянному прове-

дению досуга, в наиболее тяжелых случаях – употреблению алкогольных напитков, наркотиков.

Для познавательной сферы характерна разновидность неадекватных познавательных стереотипов и ригидных стандартов восприятия других людей, социальных ситуаций. Прежде всего это проявляется в ригидности, малоподвижности восприятия, его негибкости, в приписывании другому человеку свойств, которыми он не обладает или, наоборот, «обеднение» содержания личности другого человека (Кузнецова, 2014).

Среди характерологических качеств можно отметить недисциплинированность, неорганизованность, недоверчивость, замкнутость, лень, лживость, стремление уклониться от учебы или производительного труда, заместить его «зарабатыванием» денег самыми разными доступными способами.

Для подросткового возраста в данном случае характерны: внутренняя противоречивость самооценки, зависимость от чужого мнения; неуверенность, потребность подражать идеалу; категоричность оценок и взглядов, недостаток критичности; потребность в эмоциональной поддержке; усиление интереса к вопросам смысла жизни, смерти, справедливости и т.д. Это нормы подросткового возраста, проявления подросткового кризиса, раскрытые как в классических трудах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович), так и современных работах (В.М. Слободчиков, М.В. Васильченко и др.).

С.А. Фалкина (2014) ссылается на целый ряд исследований, которые подтверждают, что «для многих подростков то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не случайное, а подготовленное их поведением, личностными особенностями (в том числе и возрастными), условиями воспитания и жизненным опытом, то есть наличием тех или иных виктимных склонностей». К отличительным чертам подростков, склонных к виктимному поведению при взаимодействии со злоумышленником, автор относит: индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия; низкий социально-экономический статус семьи; негативные стратегии семейного воспитания.

Например, П.В. Дик в своей диссертации «Психологические факторы рискованного поведения в старшем подростковом воз-

расте» (2014) выделяет следующие факторы рискованного поведения:

- отсрочка отрицательных последствий, когда сильно недооценивается риск от действий, результат которых проявится через некоторое время; чем больше время, тем ниже оценка риска. Наиболее ярким примером этой особенности восприятия в реальной жизни является оценка риска от курения, а в Сети – например, оценка последствий длительных игр;

- неоправданный оптимизм – занижение воспринимаемой вероятности наступления неприятных событий и преувеличение возможностей справиться с их последствиями;

- недооценка уровня добровольного риска и переоценка недобровольного.

2.3.2. Социально-психологические предикторы

Социально-психологические предикторы обладают большей вариативностью. Сюда можно отнести недостаток жизненного опыта по сравнению со старшими; подверженности внешнему влиянию; наличие проблем в отношениях со сверстниками и референтными взрослыми; отсутствие или дефицит друзей в реальности (дружба в данном случае понимается как глубокое межличностное отношение, взаимопонимание); дефицит содержательного общения.

Отдельно здесь рассматривается фактор внутрисемейных отношений, семейного благополучия. Например, важным критерием семейного благополучия одни исследователи считают, прежде всего, низкую финансовую обеспеченность (М.С. Мацковский). Низкий уровень финансового благосостояния может явиться благоприятной основой для увеличения числа семей, относящихся к группе социального риска (алкогольных, наркозависимых, маргинальных), которые в той или иной степени становятся криминогенными.

Другие исследователи первичным фактором неблагополучия считают социальный фактор, а экономический выступает лишь вторичным. Попустительский стиль воспитания в семье либо сильный диссонанс и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи, импульсивность референтных

взрослых, дефицит внимания со стороны педагогов, родителей и специалистов.

Сюда же можно отнести и низкую рискологическую компетентность родителей (особенно отцов), педагогов и самих подростков. Сам термин «рискологическая компетентность» имеет очень широкую трактовку, мы склонны ее понимать как способность действовать наиболее адекватно в условиях максимальной неопределенности, идентифицировать риски и активизировать личностные и социальные ресурсы для их нивелирования (преодоления) (Рябинская, 2016).

Обобщая вышеизложенное, основными критериями и показателями семейного неблагополучия являются:

- структурные нарушения семьи;
- нарушение воспитательных позиций;
- нарушения экономического и социально-бытового характера;
- нарушение значимых личностных качеств родителей;
- нарушения значимых качеств личности детей;
- нарушение супружеских отношений и др.

Как мы видим, неблагополучие семьи обусловлено несколькими критериями: это могут быть как не зависящие от подростка и его семьи факторы, так и находящиеся во взаимосвязи. Однако, как показывают исследования, неблагополучие появляется по вине самой семьи.

На обширном теоретическом и эмпирическом материале различные авторы показывают устойчивую взаимосвязь между буллингом, суицидальным поведением и этно-культурными стереотипами и социальными представлениями, а также рядом уязвимых личностных характеристик подростка и дефицитом родительского внимания или гиперопекой (Лучинкина, 2017, 2018; Марченкова, 2010; Межевникова, 2018; Николаева, Николаев, 2013; Смыслова, Войскунский, 2019; Токарева, 2009; Фалкина, 2014).

Сказанное означает, что виктимное или рискогенное поведение в Сети, по сути, также является отражением отклонений и рисков, которые встречаются в доцифровой среде.

Обратимся к анализу личностных характеристик подростков, наиболее подверженных рискам Интернет-пространства.

Несмотря на то что о рисках Интернет-пространства имеет представление большая часть пользователей сети, официальная статистика остается тревожной. Это означает, что злоумышленники находят способы нанести вред психологическому благополучию подростков вопреки попыткам педагогов и родителей защитить их. Статистика говорит, что «в целом наиболее часто подростки сталкиваются хотя бы с одним из рисков контентного и технического типа (соответственно 52% и 48%) <...> только каждый третий ребенок 12–13 лет не сталкивался с угрозами Интернет-пространства, описанными выше, и только 10% детей 16–17 лет не сталкивались с этими рисками» (Роскомнадзор, 2019). Поскольку не для каждого подростка, столкнувшегося с интернет-рисками той или иной группы, наступают серьезные последствия, очевидно, что существуют некоторые характеристики личности, обладая которыми, ребенок является более уязвимым к воздействию опасностей Интернета.

Обычно исследователи говорят о личностных и биологических факторах уязвимости для интернет-рисков в контексте возникновения конкретных последствий из всех возможных.

Например, С.А. Фалкина указывает, что «для многих подростков то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не случайное, а подготовленное их поведением, личностными особенностями (в том числе и возрастными), условиями воспитания и жизненным опытом, то есть наличием тех или иных виктимных склонностей».

Таким образом, если говорить о признаках, свидетельствующих об уязвимости подростка от возникновения зависимости от Интернета, можно выделить следующие:

- наличие проблем в отношениях со сверстниками;
- отсутствие друзей в реальности;
- дефицит общения;
- неполный состав семьи;
- попустительский стиль воспитания в семье либо сильный диссонанс и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи (Токарева, 2016);
- преобладание тормозных механизмов нервной системы, ее слабость, ригидность и сниженная гибкость реакции в ответ на изменяющиеся характеристики окружающей среды;

- инертность психических процессов, импульсивность, персеверации, эхопраксии, трудности усвоения двигательных программ и нарушения динамики протекания мыслительной деятельности;

- особенности современного образа жизни;
- дефицит внимания со стороны педагогов, родителей и специалистов.

Исследователи (Лучинкина, 2018) утверждают, что к одним из предикторов суицидальной направленности в сети относится виртуальная направленность и высокая мотивация нахождения в Сети, включая выбор личных мифологем. Например, последнее характерно для виртуальных ролевых игр.

В целом, обобщая исследования вышеперечисленных авторов, делаем вывод, что подростки вовлекаются в виртуальность по следующим причинам:

- чувство социальной неполноценности, изолированности;
- повышенная тревожность и подавленность;
- неадекватная (повышенная или пониженная) самооценка;
- поиск острых ощущений, склонность к мистическим переживаниям;
- затруднение в самовыражении, “поиске себя”;
- желание стать “посвященным”, отделиться от “невежественных”, т.е. от толпы;
- душевная неуравновешенность или сниженная психологическая устойчивость после развода, потери близких, болезни и т.д.;
- восприятие субъектом своей жизненной ситуации как трудной;
- ощущение одиночества, беззащитности;
- некоторые особенности психического развития или психические заболевания;
- стремление вырваться из–под родительской опеки (характерно при излишней родительской опеке по отношению к подростку).

Можно заметить, что факторы уязвимости подростков для разных рисков Интернета во многом схожи, и выделив основные из этих характеристик, мы получим основные черты детей подросткового возраста, наиболее подверженных опасностям Сети:

- наличие проблем в отношениях со сверстниками;
- попустительский стиль воспитания в семье либо сильный диссонанс и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи;
- стремление вырваться из–под родительской опеки;
- низкий социально–экономический статус семьи;
- дефицит внимания со стороны педагогов, родителей и специалистов;
- преобладание тормозных механизмов нервной системы, ее слабость, ригидность и сниженная гибкость реакции в ответ на изменяющиеся характеристики окружающей среды;
- инертность психических процессов, импульсивность, персеверации, эхопраксии, трудности усвоения двигательных программ и нарушения динамики протекания мыслительной деятельности;
- некоторые особенности психического развития или психические заболевания;
- включенность (ощущение принадлежности к сетевой субкультуре–желание стать “посвященным”, отделиться от “невежественных”, т.е. от толпы);
- поиск острых ощущений, склонность к мистическим переживаниям;
- направленность и мотивация нахождения в сети (просоциальное, асоциальное или антисоциальное направление социализации в интернет–среде);
- неудовлетворенное стремление к решению конкретных социальных проблем);
- виртуальность (время жизни в интернет–пространстве, приоритет виртуального пространства над реальным, стремление к воплощению роли);
- эмоционально–установочная готовность личности ребенка, которая проявляется либо в агрессивном реагировании, либо в виде конформного поведения;
- индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия;
- тревожность и подавленность,
- фрустрированность;
- неадекватная (повышенная или пониженная) самооценка;

- затруднение в самовыражении, “поиске себя”;
- ощущения одиночества, незащищенности, социальной неполноценности, изолированности.

Систематизация различных аспектов жизнедеятельности молодежи в сети позволила нам сформировать ряд предикторов таких рисков:

- *психофизиологические особенности* подростков: процесс когнитивной, гормональной и социально–личностной перестройки; напряженность и фрустрация, связанные с акселерацией и новыми влечениями, которые не имеют возможности реализоваться; инертность психических процессов;

- *психологические особенности* подросткового возраста: внутренняя противоречивость самооценки, зависимость от чужого мнения; неуверенность, потребность подражать идеалу; категоричность оценок и взглядов, недостаток критичности; потребность в эмоциональной поддержке; усиление интереса к вопросам смысла жизни, смерти, справедливости и т.д. Это нормы подросткового возраста, проявления подросткового кризиса, раскрытые как в классических трудах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович), так и в современных работах (И.М. Слободчиков, М.В. Васильченко и др.);

- *социально–психологические особенности* подростков: недостаток жизненного опыта по сравнению со старшими; подверженность внешнему влиянию; наличие проблем в отношениях со сверстниками и референтными взрослыми; отсутствие или дефицит друзей в реальности (дружба в данном случае понимается как глубокое межличностное отношение, взаимопонимание); дефицит содержательного общения;

- *психолого–педагогические особенности* взаимоотношений со взрослыми: попустительский стиль воспитания в семье либо сильный диссонанс и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи, импульсивность референтных взрослых, дефицит внимания со стороны педагогов, родителей и специалистов.

Симптомы, наблюдающиеся у жертв интернет–травли:

- ухудшение показателей здоровья. Это может проявляться в депрессии (о клинической депрессии, конечно, речь идет в край-

нем проявлении), головной боли, проблемах со сном, психосоматических явлениях;

- изменения в поведении. К примеру, неожиданная замкнутость, снижение успеваемости в школе, отстраненность от реального мира, постоянная тяга к виртуальному пространству;

- формирование нового круга общения, который выглядит подозрительным для взрослых;

- снижение самооценки, повышение тревожности, восприятие большинства людей как агрессоров.

Кибербуллинг включает целый спектр форм поведения: от шуток, которые не воспринимаются всерьез, до настоящего террора, который имеет шансы нанести непоправимый вред психике подростка или даже стать причиной самоубийства.

Раскрывая характеристики информационно–цифровой среды (область интерференции цифровых и доцифровых сред), мы показали, что такая среда является областью жизнедеятельности субъекта, без которой невозможно осуществление основных видов деятельности, либо это будет сопровождаться большими и очевидными потерями, намного большими, чем потенциальные риски. Например, отклонение трудового поведения при низком уровне владения системой электронного документооборота, то же может относиться и к учебной деятельности.

Несмотря на то, что абсолютное большинство подростков находятся на финансовом обеспечении родителей, к 12–15 годам дети начинают мыслить более абстрактно и достигают такого уровня когнитивного развития, когда могут самостоятельно принимать решения по широкому кругу вопросов. Кроме того, в распоряжении детей данного возраста уже имеются значительные денежные суммы. Таким образом, мы предполагаем, что, являясь активным пользователем сети Интернет, подросток знаком с некоторой долей рекламного контента и предложениями интернет–магазинов и имеет возможность совершения покупок в Интернете, следовательно, подвержен потребительским рискам.

Что касается запроса «риски цифровизации образовательной среды», «риски цифровой образовательной среды», то в базах SCOPUS/WoS (Publons) в период с 2004 по 2009 годы было опубликовано 75 источников, с 2010 по 2014 годы – 103, а с 2015 по 2019 годы количество источников увеличилось до 277. Соответ-

ственно, в базе РИНЦ количество публикаций (статьи в журналах ВАК) составило 4 источника в период с 2004 по 2009 годы, 25 источников в 2009–2014 годах и 70 статей было опубликовано в 2015–2019 годах. Количество источников по данному запросу возросло на 339%.

Отдельно стоит вопрос об online (удаленном, цифровом, дистанционном) образовании. Несмотря на значительное число научных изысканий в области создания цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), многие вопросы, касающиеся их разработки и использования в учебном процессе, представляются недостаточно изученными или вообще неизученными. В частности, в контексте данного исследования пока что нет ответов на следующие вопросы: каково место ЦОР в современной цифровой образовательной среде? Как обеспечить экологичность образовательного процесса, здоровьесбережение обучающихся и преподавательского состава? Есть и дидактические вопросы, например, выживаемость знаний, т.е. насколько прочно усвоены знания, полученные с помощью различных «цифровых» дистанционных методов обучения.

Изучение такой смешанной среды жизнедеятельности поднимает вопрос трансформации субъекта и психологических рисков, которые возникают вследствие этой трансформации. Поскольку исследуемая среда является принципиально иной, чем информационная, то и возникает основание по-новому взглянуть на такие риски.

К *внешним факторам* рискогенности цифровой среды можно отнести: изменение состава учебной деятельности в школе: многопредметность, содержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук, предлагаемые к усвоению абстракции, отсутствует единство внешней оценки действительности, деятельности и личности подростка.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, еще не складывается в мировоззрение и потому может легко изменяться под влиянием сверстников. В качестве условия, повышающего моральную устойчивость, Л.И. Божович называет *идеал*. Воспринятый или созданный ребенком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива.

ГЛАВА 3. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ О РИСКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ С ЦИФРОВОЙ СРЕДОЙ

3.1. Представления педагогов и старшеклассников о рисках Интернета

Как утверждают авторы исследования, проведенного под эгидой ЮНЕСКО: «Лучший способ уберечь молодежь от этих угроз (угроз Интернета – *авт.*) – научить, как управлять *рисками*, возникающими в связи с использованием Интернета» (Информационные и коммуникационные технологии в образовании, 2013, с.158). В связи с этим в дополнение к традиционным задачам обучения и воспитания перед педагогами встают новые задачи, направленные на подготовку обучающихся к коммуникативным взаимодействиям с интернетом и медиасредой в целом. В том числе на необходимость развития критического анализа используемых медиаресурсов, а также навыков безопасности и управления, обеспечивающих свою личную безопасность во взаимодействиях с медиасредствами, и умений избегать вредоносных виртуальных контактов и контента (там же, с. 150).

При этом обнаруживается проблема, которой и посвящена данная глава. При подготовке детей/подростков к встрече с возможными рисками, родители и педагоги сами должны знать, как дети видят картину этих рисков. Дело в том, что ряд авторов обращает внимание на *несоответствие* между представлениями педагогов, родителей и школьников о безопасности и рисках взаимодействия с интернетом (Бовина, 2010; Бовина с соавт., 2016, 2017; Будыкин с соавт., 2016; Патраков, 2019; Солдатова с соавт., 2011; Шпагина, Чиркина, 2019).

Так, если вирусную опасность, рекламу и порнографию школьники ставят по значимости на последние места по степени рискогенности, то в представлениях педагогов такие риски лидируют в числе интернет-угроз. Почему так происходит? Согласно данным, полученным Г.В. Солдатовой, для школьников 7–8 классов характерно оптимистическое отношение к интернет-среде, у старших школьников к 9–11 кл. оно постепенно сменяется на более прагматичное, наблюдается смещение от получения удовольствия и коммуникации к когнитивным, познавательным задачам,

также подростки и старшеклассники *быстрее взрослых* накапливают пользовательский опыт в интернете. Педагоги, по мнению автора, «недооценивают значимость кибербуллинга – различных форм психологического давления и агрессии (обид, оскорблений, вымогательств, угроз и др.)» (Солдатова с соавт., 2011).

В исследованиях социальных представлений у детей школьного возраста и их родителей, выполненных И.Б. Бовиной с соавторами (Бовина, 2010; Бовина с соавт., 2016, 2017; Будыкин с соавт., 2016), мы также встречаем данные о том, что родители в вопросах информационной безопасности преимущественно надеются на педагогов, в то время как сами педагоги в различной степени нуждаются в повышении квалификации по этому вопросу и видят помощь подросткам преимущественно в совокупности запретительных и обучающих мер, а также новых принципах воспитания детей.

Таким образом, в контексте подготовки школьников к встрече с возможными угрозами и рисками при использовании интернета особую значимость приобретает проблема *несоответствия представлений* о различных угрозах и рисках коммуникативных взаимодействий в интернете у педагогов и аналогичных представлений у старших школьников и их родителей.

Исходя из различий в опыте и навыках пользования интернетом у старшеклассников и у педагогов, родителей, в качестве гипотезы раскрываемого в данной главе исследования выступило предположение о том, что представления педагогов о рискогенности коммуникативного взаимодействия старших школьников в интернете формируются на основе общих представлений о рискогенных формах поведения подростков, вследствие чего структура этих представлений родителей и педагогов будет резко отличаться от структуры представлений старшеклассников. При этом готовность педагогов помочь другим субъектам образовательного процесса снизить риски, связанные с поведением старших школьников в интернете, находится на недостаточном уровне.

Поскольку речь идет о представлениях, которые характерны для разных социальных групп, взаимодействующих с интернетом и/или адаптирующихся к нему и в то же время взаимодействующих друг с другом, то для эмпирического исследования целесо-

образнее всего обратиться к теории социальных представлений (Moscovici, 1976) в том ее варианте, который обозначается как структурный подход Ж.–К. Абрика (Abric, 2001). Этот подход активно используется не только за рубежом, но и в российской социальной психологии (Емельянова, 2006; Кленова, 2011; Лидская, Мдивани, 2017; Журавлев и др., 2017; Толстых с соавт., 2019) по той причине, что позволяет успешно операционализировать различные социальные представления за счет выделения их «ядра» и «периферии», т.е. расположения групповых представлений и переживаний в континууме их единообразия и гетерогенности. Правомочность такого подхода подтверждается и другими авторами. Так, С.В. Будыкин с соавторами отмечает, что если риски информационной среды являются «объектом обыденных представлений, то «теория социальных представлений – продуктивная теоретическая рамка для изучения» этих рисков (Будыкин, 2016, с.26).

Также проблематика, связанная с социальными представлениями, раскрыта в исследованиях Allansdottir & Jovchelovitch et al., Breakwell, W. Doise, R. Farr, C. Fraser, W. Wagner. Базируясь на подходе В.П. Позняка к разграничению ряда смежных понятий с социальными представлениями, мы также предлагаем дифференцировать социальные представления и схожие понятия в контексте нашего исследования (См. табл. 3.1.).

Таблица 3.1.
Дифференцирование социальных представлений
и схожих понятий

Категория	Социальная установка	Социальный стереотип	Социальное представление
1	2	3	4
Определение	Динамичное ментальное образование, присущее одному человеку	Вариант жестко фиксированной установки. Устойчивые установки на восприятие себя и других людей, на интерпретацию их поведения.	Ментальные образования, присущие сообществу людей. Стабильное ментальное образование, залог устойчивости установки

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3	4
		Стереотипы восприятия формируются при условии недостаточности знаний об объекте	
Условия возникновения	Возникают под влиянием актуальной потребности и оценки предметной или социальной ситуации, в которой эта потребность может быть удовлетворена. Основаны на недостаточных знаниях об объекте. Возникает как элемент индивидуального сознания		Возникают в результате межличностного взаимодействия, в процессе общения людей или под влиянием средств массовой информации. Основаны на достаточных знаниях об объекте, либо стремлении сделать эти знания наиболее полными и объективными.
Основное содержание	Включает эмоциональный, когнитивный и оценочный компоненты	Характеризуются привычкой, автоматическим поведением	Характеризуются обыденным знанием или знанием здравого смысла включают когнитивный компонент установки
Основная функция	Регулирует индивидуальное поведение и деятельность		Защитная функция (наиболее значима в контексте исследования представлений о рисках) Придает общности солидарность, сплоченность, единство, консолидацию

В целом мы полагаем, что теория социальных представлений может иметь существенный объяснительный потенциал для анализа рисков как социокультурной реальности. Имеются масштабные исследования социальных представлений о старости, родительстве, женщине, межэтнических отношениях. В работах И.Б. Бовиной, М.И. Воловиковой, О.А. Гулевич, Т.П. Емельяновой, А.Б. Купрейченко, Т.А. Нестика, Л.Г. Почебут, В.А. Хашенко, Л.А. Цветковой при анализе различных социальных или личностных феноменов, проанализированы представления о риске в контексте социально-экономических преобразований, наркотикизации молодежной среды, глобализации рисков и т.д.

Социальные представления в целом понимаются как ожидания определенного поведения от других людей и себя самого, а также как совокупность знаний о существенных качествах объекта, оценка значимости объекта со стороны субъекта социального представления, ожидание определенного поведения от объекта социального представления и требование к собственному поведению.

Исходя из вышеизложенного, в исследовании социальных представлений субъектов образовательного процесса о рисках Интернета были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить и сравнить представления педагогов, старшеклассников и их родителей о рискованных формах взаимодействия в Интернете;
- 2) оценить готовность педагогов помочь другим субъектам образовательного процесса снизить риски, связанные с поведением старших школьников в интернете.

Разработка методики включала следующие этапы.

Первый этап (предварительный) проводился в 2017–2018 г.г. на конференциях педагогов, программах повышения квалификации, в ходе профориентационных выступлений в школах со старшеклассниками и родителями, ставя целью первичный сбор представлений участников образовательного процесса о рисках трансформации поведения подростков и молодежи в условиях интернет–среды. Предложение респондентам (педагогам, родителям, старшим школьникам) звучало так: «Пожалуйста, напишите до 10 потенциально *рискогенных* характеристик современных молодых людей (наблюдаемых у себя или других поведенческих

или личностных особенностей, особенностей взаимодействия с интернет–средой), которые могут быть прямо или косвенно *связаны с использованием Интернета* в жизнедеятельности и в обучении». На первых этапах этого пилотного опроса авторы столкнулись с большим количеством вопросов о рисках или их однозначно обыденной (наивной) трактовкой (зависимость, риск обмана и т.п.). Поэтому в дальнейшем респондентам предварительно было раскрыто максимально широкое понимание рисков интернет–среды: игровая зависимость и зависимость от общения в социальных сетях, включая виктимное поведение; суицидальные проявления; социально–агрессивное поведение; утрата родительского или педагогического контроля над ситуацией, манипуляции; помимо этого, респонденты имели возможность самостоятельно дополнять список. Было опрошено свыше 400 респондентов из числа педагогов, родителей и школьников, собрано свыше 130 разрозненных показателей рискованного взаимодействия в интернете и рискогенных поведенческих характеристик. Конечно, даже в процессе сбора данных большое количество параметров нуждалось в уточнении и систематизации. Поэтому было уточнено значение терминов в фокус–группах. Например, что значит «подавленный» и что значит «депрессивный», так как в обыденном сознании эти понятия могут быть синонимичны. В результате был сформирован список показателей рискогенного взаимодействия с Интернетом, к числу которых относились такие, как «общается в чатах в ущерб учебе» и т.д. (с точки зрения респондентов). Сами «наивные» представления участников образовательного процесса о том, как Интернет может негативно повлиять на личности и поведение друг друга, уже представляют собой определенный научный интерес, который станет темой отдельного исследования. Кратко отметим, что самые обыденные представления о рисках Интернета сфокусированы на опасениях, что дети/подростки ознакомятся с нежелательным контентом или станут жертвами мошенничества. В какой–то мере мы даже видим здесь отклик работы выдающегося нидерландского историографа культуры Й. Хейзинги «Осень Средневековья» (Хейзинга, 2008). Описывая представления населения Средневековья, автор указывает, что опасения родителей и 6–7 веков назад сводились к тому, что молодой человек, поехавший учиться в другой город,

может познакомиться с плохой компанией, а если девушке понравится «лихой» рыцарь, то родителям нужно сначала выяснить, не пьющий ли он, или более того, сдержит ли свое обещание. Как видим, обыденные представления о рисках не сильно изменились за столетия.

Следующий этап исследования заключался в объединении фраз/слов, состоящих в парадигматических отношениях. Под парадигматическими отношениями в языке понимаются системы форм одного и того же слова, а также система значений слов, форм конструкций, объединенных в один тип. Таким образом, в завершении второго этапа была сформирована группа из 29 характеристик поведенческих паттернов, которые затем были использованы в качестве конструкторов опросной методики. При этом из 29 поведенческих паттернов только 5 соотносились с поведением в Интернете. В результате мы уже на этом этапе получили частичное подтверждение нашей гипотезы о том, что рискогенность поведения в Интернете педагоги и родители оценивают исходя из *общих* представлений о деструктивных формах поведения.

Для того, чтобы увеличить диагностическую емкость опросника, мы дополнили его пятиуровневой шкалой Р. Лайкерта, где респондентам–педагогам было предложено дать оценку каждому явлению по частоте наблюдений у своих подопечных (Приложение 1).

Таблица 3.2.

Примеры вопросов для старшеклассников

Ситуация, поведение		Как часто такая ситуация встречается у вас?
1		2
1.	Считаю друзьями «френдов» из соц. сетей, которых не знаю лично	1 2 3 4 5
2.	.....	1 2 3 4 5

Указанные в этом приложении 29 вопросов (конструкторов) были использованы для аналогичной методики, предложенной старшеклассникам, но с видоизмененными формулировками по

типу «Я–высказывания» (считаю друзьями «френдов»...), столбики 2–4 заменены на ответы по частоте встречаемости от 1 до 5, где 1 – очень редко, 5 – постоянно (табл. 3.2.).

Вариант опросника для родителей более развернут. Родителям было предложено оценить сформированные рискогенные паттерны по трем параметрам: *частота* (как часто наблюдается такое поведение?) с вариантами ответов: 1 = никогда, 2 = иногда, 3 = появилось в последнее время, 4 = часто, 5 = постоянно; *беспокойство* (насколько сильно это поведение беспокоит) с вариантами ответов: 1 = нисколько, 2 = немного, 3 = умеренно, 4 = достаточно сильно, 5 = очень сильно и *преодоление* (насколько хорошо родители справляются с таким поведением) с вариантами ответов: 1 = очень хорошо, 2 = хорошо, 3 = умеренно, 4 = плохо, 5 = не справляюсь.

Опросник в таком варианте в течение года проходил адаптацию в школах, в практиках частнопрактикующих детских и школьных психологов и хорошо показал себя с точки зрения оценки родителями рисков Интернета для подростка, наблюдения за изменением его состояния и рефлексией своих переживаний. Но мы обратили внимание, что в таком варианте оценка времени весьма субъективна. Например, для папы «редко» может считаться раз в месяц, тогда как для мамы – раз в неделю. Конечно, такое разночтение в понимании времени тоже определенным образом характеризует семью как социальную общность. Таким образом, основываясь на исследованиях группового отношения к времени (Нестик, 2017), мы создали дополнительную оценку времени: не только по ощущениям, но и по фактическому времени (как часто наблюдается такое поведение) с вариантами ответов: 1 = никогда, 2 = раз–два в месяц, 3 = несколько раз в месяц, 4 = раз–два в неделю, 5 = несколько раз в неделю. Такое измерение понимания темпа времени позволило дополнительно косвенно оценивать семейную групповую идентичность. Полный вариант анкеты представлен в Приложении 2.

При формировании всех опросников (для старшеклассников, их родителей и педагогов) возник ряд проблем методического характера, которые предстояло преодолеть или наметить пути их нивелирования.

1. Поскольку одной из задач исследования было выявление тенденций в поведении старшеклассников в интернет–среде, то предполагалось, что педагоги должны сравнить актуальное поведение в сравнении с событиями 4–5–летней давности. Для максимального нивелирования фактора избирательности памяти выборка включала разный возраст, стаж, разные территории и преподаваемые дисциплины педагогов–респондентов.

2. Педагоги отмечали только те предполагаемые риски взаимодействия и поведенческие паттерны, которые встречались в их практике, но большая часть объяснений причин такого поведения остается «под водой». Например, старшеклассник может скрывать игры, поскольку не доверяет взрослому (неважно кому – родителю или педагогу). Пока мы считаем, что предположение о сокрытии содержания игр и общения является выраженным индикатором рискогенного поведения.

3. Относительно вопроса о проведении времени в Интернете в ущерб учебе и домашним делам также есть некоторая неопределенность: не ясно, как можно определить этот ущерб. Поэтому данный вопрос становится значимым, если педагоги и родители явно отмечают устойчивое снижение успеваемости, появление других признаков уязвимости (постоянное ожидание сообщений и т.д.). Как известно, ведущей деятельностью подросткового и отчасти юношеского возраста является общение, которое сейчас реализуется преимущественно через интернет–среду, что может порождать трудности в коммуникации с более старшим поколением, которое не всегда положительно оценивает цифровизацию жизнедеятельности, и на то могут быть свои причины. Нивелировать данный фактор также можно через динамику успеваемости, оценку занятости молодых людей в просоциальной активности, успешность в «реальной» жизни. Таким образом, очевидной была и необходимость опроса старшеклассников.

Далее было проведено исследование субъектов образовательного процесса уже по обновленной анкете. В исследовании приняли участие респонденты из разных территорий по уровню социально–экономического развития и масштаба территорий, включая сельские поселения (Екатеринбург, Нижний Тагил, Североуральск, центр «Остров» и поселения, входящие в Северный

управленческий округ Свердловской области, Шадринск и поселения Курганской области, Ханты–Мансийск).

Классификация выборки педагогов (n=294) представлена в Таблице 3.3., родителей – в Таблице 3.4. Учитывая, что мужчин только 6%, дифференциация по полу не проводилась. Выборка включала респондентов–педагогов из разных территорий, с разным уровнем образования, с разным возрастом с целью максимального нивелирования социокультурного, гендерного и возрастного факторов. Также в тестовом варианте в анкету была включена шкала уровня материальной обеспеченности. Это же относится и к родителям, и школьникам. Относительно небольшая выборка родителей и школьников обусловлена тем, что на практике чрезвычайно сложно опросить *одновременно* обоих родителей (единственными местами сбора информации являлись родительские собрания, на которые родители приходят по одному, и психологическая консультация).

Таблица 3.3.

Выборка респондентов–педагогов(n=294)

Уровень образования педагогов	Мегаполисы		Районные центры		Сельские поселения	
	Кол–во	Ср. возр.	Кол–во	Ср. возр.	Кол–во	Ср. возр.
Переподготовка после не-педагогического образования	1	53	12	51	29	47
Бакалавриат	11	24	18	36	14	16
Специалитет	54	48	51	45	46	45
Магистратура	44	26	9	29	3	29
Ученая степень	2	49	0	53	0	53

Таблица 3.4.

Выборка респондентов–родителей (n=367)

Мегаполисы		Районные центры		Сельские поселения	
Кол–во	Ср.возр.	Кол–во	Ср. возр.	Кол–во	Ср. возр.
117	47	137	46	113	41

Родители: средний возраст 44 года, отцы – 68, матери – 299, имеющие детей, средний возраст детей – 14 лет (в связи с тем, что многие родители имеют несколько детей в семье), юношей – 181, девушек – 183, распределение близкое к нормальному.

В соответствии с вышеупомянутым структурным подходом к социальным представлениям, для выявления ядра представлений педагогов была применена формула расчета коэффициента позитивных оценок (Taux categorique positif) для каждого явления из списка TCP (i) по формуле: $n(4)$ – число ответов «значительная степень – часто», $n(5)$ – число ответов «очень значительная степень – постоянно», N – общее число ответов (коэффициент Ж.–К. Абрика (более подробно о применении этой методики см. Емельянова, Т. П., 2006, с. 243–244).

$$TCP(i) = \frac{n(4) + n(5)}{N} * 100$$

Результаты вычисления коэффициентов позитивных ответов (TCP) позволило выявить количественную картину тех представлений педагогов, старшекласников и их родителей, которые, по их мнению, являются факторами высокого риска влияния Интернета на старшекласников (Таблица 3.5). Курсивом отмечены характеристики поведения, которые педагоги отмечают как доступные их наблюдению (очень многие паттерны поведения педагоги отмечали как недоступные их наблюдению). Также мы классифицировали показатели по локализации или специфике наблюдаемых характеристик поведения: поведение в интернет–среде, медико–психологические показатели, успеваемость, поведение в обществе. Такая классификация позволила нам увидеть, что только небольшая часть поведенческих паттернов относится педагогами–респондентами к интернет–среде, в остальных случаях речь идет лишь о предполагаемых последствиях такого взаимодействия.

Как видно из Таблицы 3.5., ядром представлений педагогов о результатах деструктивного (рискогенного) поведения в интернете являются поведенческие паттерны, которые отражают следующие виды поведения старшекласников: скрывает содержание общения в социальных сетях (TCP–89), скрывает игры,

Таблица 3.5.

Коэффициенты позитивных оценок, характеризующие структуру представлений педагогов, старшекласников и их родителей о поведенческих паттернах старшекласников как следствие взаимодействий с Интернетом (педагоги n=294, старшекласники n=180)

Характеристики	ТСР (педагоги)	ТСР (школьники)
1	2	3
Интернет–среда		
проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий и учебной деятельности	36	34
проводит время в Интернете в ущерб учебе и домашним делам	63	48
скрывает содержание общения в социальных сетях	89	27
скрывает игры, в которые играет	94	20
считает друзьями «френдов», которых не знает лично	75	37
Медико–психологические показатели		
испытывает недостаток концентрации внимания	12	25
жалуется на частую головную боль	15	20
безразличен к происходящему	10	34
высказывается о бессмысленности жизни	17	89
обвиняет людей или угрожает им	24	94
нечистоплотен и неопрятен	31	49
приходит на учебу сонным, несобраным	34	40
проявляет вспыльчивость, агрессивность,	18	76
говорит, что некоторые настроены против него/неё	26	70
ведёт себя сексуально неподобающим образом	39*	36
	54**	

Продолжение таблицы 3.5.

1	2	3
<i>проявляет скрытность, уединенность, задумчивость</i>	49	24
длительно (4 и более часов в день) прослушивает музыку в наушниках, не отвлекаясь (вне учебных задач)	38	15
Учебная деятельность		
<i>отмечается устойчивое снижение успеваемости</i>	27	36
<i>не способен рассказать о том, как протекает жизнь вне школы</i>	36	32
Социальное поведение		
переходит дорогу где удобно, а не там, где разрешено	28	12
на спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	16	48
катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав	25	30
переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	28	9
на светофоре стоит очень близко с дорогой	29	10
<i>использует неологизмы в речи</i>	26	12
<i>открыто демонстрирует причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, причёски, знаки отличия, значки и т.п.).</i>	35	6
приглашает одноклассников/знакомых на встречи сообществ, цели которых не ясны	34	9
возвращается домой поздно ночью	7	11
выпрашивает деньги без объяснения расходов	48	12

*– для педагогов младше 35 лет, ** – для педагогов старше 35 лет.

в которые играет (ТСР–89) и т.д. – то есть все, где индекс ТСР выше 50. При этом педагоги отмечают, что *не могут* с высокой достоверностью наблюдать эти признаки в школе, на занятиях. Фактически они отмечают, что доступны их наблюдению признаки, расположенные на периферии, но не в зоне, близкой к ядру (от 10 до 50 баллов, согласно рекомендациям автора методики). Это означает, что респондентам–педагогам *проблематично* отличить, явились ли поведенческие проблемы *следствием* уязвимости в Сети или других факторов. Разделение группы педагогов на две возрастные категории – до 35 и после 35 показало, что достаточно молодые педагоги более лояльны к демонстрации сексуальности старшими школьниками, чего нельзя сказать о педагогах со стажем.

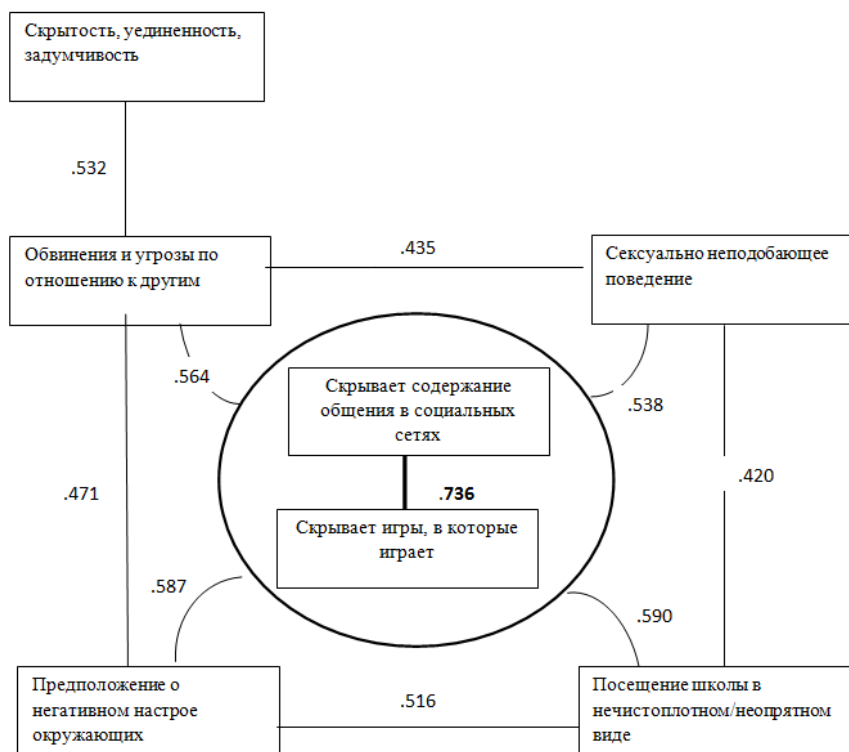


Рис.2.1. Положительные корреляции между показателями риска (на основе представлений педагогов)

Это тоже вполне вписывается в общую тенденцию трансформации культурного кода. Более выразительно это можно представить в виде корреляционной плеяды (Рис. 2.1).

Представленная корреляционная плеяда показывает глазами педагога, фактически, «порочный круг» рисков. По мнению авторов монографии, результаты этого исследования применимы в практике школьного психолога, позволяют работать со стереотипами и «ярлыками» педагогов по отношению школьникам, применимы в практике формирования рискологической компетентности как педагогов, так и других субъектов образовательного процесса.

Также респондентам–педагогам было предложено сравнить, как часто проявлялись признаки 4–5 лет назад и проявляются сейчас (табл. 3.6.).

Таблица 3.6.
Представления педагогов средней школы об изменениях в поведении школьников за последние 4 – 5 лет (n=294)

Характеристики поведения школьников	Как часто Вы наблюдали подобные факты 4–5 лет назад?		Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?		Значимость различий по критерию Вилкоксона	
	M	SD	M	SD	Z	p
1	2	3	4	5	6	7
Считают друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знают лично	2,22	0,83	3,48	0,95	–10,985	< 0,001
Используют неологизмы в речи	2,89	0,89	3,75	0,87	–9,078	< 0,001
Открыто демонстрируют причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, прически, знаки отличия, значки и т.п.)	2,78	0,93	3,26	0,93	–5,422	< 0,001
Нечистоплотны/неопрятны	2,58	0,85	2,83	0,87	–3,846	< 0,001
Затрудняются рассказать	2,60	0,82	3,06	0,89	–6,627	< 0,001

Продолжение таблицы 3.6

1	2	3	4	5	6	7
о жизни вне школы.						
Ведут себя сексуально неподобающим образом	2,35	0,88	2,99	1,00	-7,808	< 0,001
Приглашают одноклассников/знакомых на встречи сообществ, цели которых не ясны.	2,12	0,90	2,85	1,09	-8,334	< 0,001
Проявляют вспыльчивость, агрессивность	2,75	0,78	3,42	0,89	-8,514	< 0,001
Проявляют скрытность, уединенность, задумчивость.	2,66	0,76	3,22	0,84	-7,456	< 0,001
Говорят, что некоторые настроены против него/неё.	2,60	0,78	3,20	0,88	-7,625	< 0,001
Обвиняют людей или угрожают им.	2,33	0,83	2,94	0,95	-7,456	< 0,001
Высказываются о бессмысленности жизни.	2,12	0,86	2,75	1,01	-7,648	< 0,001

Примечание: М – среднее значение по шкале от 1 (никогда не наблюдал) до 5 (постоянно наблюдал); SD – среднее квадратичное отклонение; Z – критерий знаковых рангов Вилкоксона; p – асимптотическая значимость (двусторонняя).

Как видно из таблицы 3.6, педагоги отмечают увеличение частоты проявления характеристик поведения старших школьников, которые не только свидетельствуют об изменении способов общения в молодежной среде (например, «считают друзьями «френдов»»), но и указывают на рост агрессии, виктимности и отчуждения («проявляют вспыльчивость», «угрожают»). При этом, большинство участвовавших в опросе педагогов *низко* оценивают свою готовность помочь снизить риски, связанные с поведением старших школьников в Интернете: по мнению 14% опрошенных, это не входит в их обязанности; 23% считают, что готовы, но не владеют необходимыми навыками; 41,5% готовы, но признают, что нуждаются в повышении квалификации в этом вопросе; и лишь 21,5% готовы и считают, что владеют необходимыми навыками.

В свою очередь, *представления старшеклассников* (n=180) существенно отличаются от представлений педагогов: ситуацию, когда они считают друзьями «френдов», которых не знают лично, как рискованную старшеклассники не выделили, а в качестве рискованного отметили только высказывания о бессмысленности жизни, агрессивность. В поведенческом плане старшеклассники вообще не отметили рискованных показателей, связанных именно с влиянием Интернета, считая, что длительное пребывание в Сети, многочисленные игры являются нормой жизнедеятельности современного человека. Но к рискованности подростки отнесли сами личностные качества, которые лишь проявляются во взаимодействии, такие как: вспыльчивость, агрессивность, избыточная потребность в уединении и т.д. То есть черты, в различной мере демонстрирующие психологическое неблагополучие. В этом смысле, красноречивым является высказывание школьника на одной из фокус-групп: «в Интернете достаточно заманчивой и любой другой информации, но ведь мы не смотрим это часами; а общение в чатах такое же, как в реальности».

Исследование не выявило существенных различий в представлениях жителей различных территорий по уровню финансового благополучия или пола, но в настоящее время набор данных продолжается, при существенном увеличении выборки и перечня показателей результаты будут подвергнуты повторной обработке.

По результатам исследования родителей выявлено, что наибольшую обеспокоенность вызывают характеристики поведения их детей, представленные в Таблице 3.7.

Мы видим, что риски формируются под влиянием комплекса психологических факторов, среди которых родительская некомпетентность, играет, возможно, решающую роль. Пока косвенным подтверждением этому является то, что родители выражают малую обеспокоенность комплексом медико-психологических показателей, а из числа социально-психологических выделяют лишь наиболее очевидные, явно сигнализирующие о проблеме. Высокий уровень родительской компетентности связан со способностью оказывать помощь при *всем* комплексе исследуемых показателей. Уровень материального благосостояния семьи и территория (мегаполис – город средней величины – поселок) не показали никаких взаимосвязей.

Таблица 3.7.

**Значимые корреляции по результатам анализа
результатов исследования среди родителей**

Показатели	Корреляция ($p \leq 0,05$)	
	Обес-покоен-ность ро-дителей	Затруд-нения роди-телей в са-мостоятель-ном разре-шении си-туации
Проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам	0,612	0,688
Испытывает недостаток концентрации внимания	0,655	0,684
Скрывает содержание общения в социальных сетях	0,630	0,683
Не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе	0,612	0,638
Проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий	0,617	0,620
Говорит, что некоторые настроены против него/неё	0,750	0,638
Проявляет апатию, безразличие	0,690	0,649
Считает друзьями «френдов», которых не знает лично	0,519	0,615
Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость	0,526	0,597
На светофоре стоит рядом с дорогой	0,568	0,606

Для более полного понимания того, какие трудности испытывают родители, преодолевая проблемы детей, в общей выборке был проведён факторный анализ (табл. 3.8.), из которого видно, что образовалось три значимых фактора, совокупно объясняющих 60% суммарной доли дисперсии.

Таблица 3.8.

Результаты факторного анализа ответов родителей

Показатели	Затруднение преодоления, факторы		
	2	3	4
1	2	3	4
<i>№ фактора</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Дисперсия, %</i>	<i>25</i>	<i>20</i>	<i>15</i>
Переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	,776	,158	,248
При движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам	,768	,366	,256
Переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено	,764	,130	,167
Покраснение глазных яблок	,757	,319	,175
Высказывается о бессмысленности жизни	,719	,404	,218
На светофоре стоит рядом с дорогой	,693	,099	,255
Ведёт себя сексуально неподобающим образом	,670	,473	,123
Безразличен к происходящему, потерян энтузиазм	,654	,382	,294
На спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	,646	,560	,109
Катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав	,625	,572	,106
Проявляет скрытность, уединенность, задумчивость	,602	,412	,353
Длительно (2 и более часов) прослушивает музыку в наушниках	,571	,275	,320
Говорит, что некоторые настроены против него/неё	,525	,437	,368
Не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе	,501	,460	,332
С трудом пробуждается/встаёт	,433	,227	,309
Возвращается домой поздно ночью	,301	,796	,147
Выпрашивает деньги без объяснения расходов	,431	,750	,205
Нечистоплотен и неопрятен	,279	,745	,262
Общается с плохой компанией	,374	,716	,254

Продолжение таблицы 3.8

1	2	3	4
Обвиняет людей или угрожает им	,305	,653	,335
Скрывает игры, в которые играет	,184	,620	,467
Считает друзьями «френдов», которых не знает лично	,205	,596	,411
Проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (общается в соц. сетях, играет в компьютерные игры)	,171	,064	,771
Проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам	,129	,161	,765
Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость	,247	,247	,647
Проявляет апатию, безразличие	,179	,438	,600
Испытывает недостаток концентрации внимания	,260	,123	,588
Педагоги отмечают снижение успеваемости	,302	,154	,463
Жалуется на частую головную боль	,359	,223	,449

В первый фактор, объясняющий 25% доли суммарной дисперсии переменных, вошли показатели, в общем сигнализирующие о следующем:

– снижение ценностного отношения к правилам, в том числе к нормам безопасности на дорогах (,776); при движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам (,768); переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено (,764); на светофоре стоит рядом с дорогой (,693); на спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями (,646); катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав (,625);

– потенциальных признаках заболеваний или чрезвычайно высокого переутомления (покраснение глазных яблок (,757); с трудом пробуждается/встаёт (,433).

– эмоциональном неблагополучии (высказывается о бессмысленности жизни (,719); безразличен к происходящему, потерял энтузиазм (,654); проявляет скрытность, уединенность, задумчивость (,602); говорит, что некоторые настроены против него/неё (,525);

– общих факторах риска: ведёт себя сексуально неподобающим образом (,670); не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе (,501).

Показатель «длительно прослушивает музыку в наушниках» (,571), в принципе не обозначен родителями как вызывающий их беспокойство, но все же он находится в группе показателей, которые, по мнению родителей, сигнализируют о потере времени, непродуктивном времяпровождении. Мы не склонны считать этот показатель рискогенным, а рассматриваем его только как дополнительный к прочим рискогенным факторам.

Таким образом, первый фактор потенциально сигнализирует о генерализованных признаках социального неблагополучия и, с нашей точки зрения, может быть охарактеризован как наиболее диагностически значимый с точки зрения дефицита различных (социальных, психолого–педагогических) ресурсов родителей, даже если они считают, что справляются с данными проблемами.

Во второй фактор, объясняющий 20% доли суммарной дисперсии переменных, вошли показатели, характеризующие достаточно высокую виктимность подростка (с точки зрения родителей) и, пока предположительно, формирование у него среды, обладающей намного большей референтностью по сравнению с родительской (домашней) средой: возвращается домой поздно ночью (,796); выпрашивает деньги без объяснения расходов (,750); нечистоплотен и неопрятен (,745); общается с плохой компанией (,716); обвиняет людей или угрожает им (,653); скрывает игры, в которые играет (,620); считает друзьями «френдов», которых не знает лично (,596). Мы полагаем, что этот фактор характеризует достаточно высокую виктимность подростков, которую мы можем связать как с социальными и психофизиологическими предикторами, так и с участием в виртуальных рискогенных сообществах в том случае, если подростки скрывают содержание общения и доверяют малознакомым «френдам». Отметим, что за рамками данной монографии согласно результатам подобного исследования среди представителей социномических специальностей (работники территориальных комиссий по делам несовершеннолетних, органов опеки и попечительства, семейных медиаторов и конфликтологов школьных служб примирения) два данных фактора также относятся к наиболее рискогенным индикаторам.

В *третий* фактор, объясняющий 15% доли суммарной дисперсии, вошли следующие показатели, характерные для игровой зависимости: проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (,771); проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам (,765); проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость (,647); проявляет апатию, безразличие (,600); скрывает содержание общения в социальных сетях (,560); испытывает недостаток концентрации внимания (,588); педагоги отмечают снижение успеваемости (,463); жалуется на частую головную боль (,449). Данный фактор мы склонны считать лишь *потенциально* рискогенным, предварительно сигнализирующим о возможных рисках, скорее всего, это медико–психологические и социально–психологические предикторы рисков.

Таблица 3.9.

Регрессионный анализ ответов родителей

Модель	Нестандар- тизован. ко- эфф.		Стандартиз. коэфф.	t
	В	Стд. ошибка	Бета	
(Константа)	-,038	,253		-,150
10. Говорят, что некоторые настроены против него/неё – Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	,426	,067	,397	6,368
8. Проявляют гневливость, агрессивность, вспыльчивость – Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	,295	,065	,277	4,520
5. Затрудняются рассказать о жизни вне школы – Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	,198	,061	,185	3,239

В Таблице 3.9. показано, что в регрессионную модель включено три независимых переменных, которые оказывают наибольшее влияние на зависимую переменную, коэффициент Бета

говорит о том, что наибольшее влияние оказывает переменная 10, то есть ситуации, когда подросток высказывает предположение о том, что кто–то настроен против него.

Если мы «перенесем» полученные результаты на экпсихологическую концепцию субъект–средового взаимодействия, то получим следующие результаты: раздел отношения к риску и рискогенным паттернам проходит по следующим конструктам: *факт* (подростки преимущественно воспринимают различные аспекты влияния информационной среды лишь как факты наличия, но без функционального взаимодействия с ним); *фактор*, который выступает в роли квазисубъекта физиологического и психологического воздействия. Например, доверительное общение с незнакомыми «френдами» подростки могут рассматривать как факт (то есть не видят в нем риска), а педагоги – как фактор (то есть считают это выраженным рискогенным фактором).

В целом полученные данные позволяют говорить о *принципиальном различии* в представлениях старшеклассников, педагогов и родителей о рискогенности взаимодействий с Интернетом, а сами представления педагогов достаточно гетерогенны. Так, если педагоги преимущественно полагают, что общение с незнакомцами может быть потенциально рискогенно, то, по мнению старшеклассников в этом нет риска. По нашему мнению, это объясняется тем, что оценка риска старшеклассниками (с точки зрения их же самих) смещается в пространство непосредственной коммуникации. Виртуальный характер взаимодействия с Интернетом как бы уменьшает социальную дистанцию и в то же время расширяет диапазон приемлемости общения с виртуальными собеседниками. При этом своеобразным индикатором риска становится ощущение или дефицит психологического благополучия.

Респонденты–педагоги, предлагая достаточно большой перечень индикаторов риска, тем не менее, полагают, что ключевые поведенческие признаки (сокрытие содержания общения и игр в Сети, высокий уровень доверия незнакомым «френдам») недоступны их наблюдению, что они могут наблюдать лишь признаки, близкие к ядру социальных представлений, но не сами признаки, составляющие ядро. Из этого мы можем заключить, что педагоги преимущественно могут наблюдать лишь *косвенные* признаки изменения поведения вследствие уязвимости именно в интернет–

среде, рассматривая рискогенное поведение в Интернете как часть девиации в целом.

При соприкосновении с существенными проблемами в поведении подростков в целом и рисками Интернета в частности родительская рискологическая компетентность оказывается более низкой, чем у педагогов, так как в этих вопросах родители чаще стремятся получить помощь от педагогов.

Сказанное перекликается с исследованием Г.У. Солдатовой с соавторами, в котором обращается внимание на то, что «формирование цифровой компетентности педагога – путь к формированию цифровой компетентности учеников» (Солдатова с соавт., 2017, с. 166). При этом исследователи утверждают, что в представлении родителей и педагогов риски Интернета (на 2013 г.) нельзя было назвать высокими (там же, с. 183). Также, согласно результатам исследований, педагоги больше используют интернет для «дела», а школьники – для общения. При этом педагоги полагают, что им следует помогать школьникам, но для этого необходимо повышение квалификации самих педагогов не столько в пользовании Интернетом, сколько в управлении рисками.

В завершение обсуждения следует сказать, что представления педагогов о рискогенности взаимодействий с Интернетом являются косвенными показателями тех деструктивных проявлений в поведении старшеклассников, которые вызваны именно этими взаимодействиями. Большинство из выделенных педагогами представлений могут иметь разные психологические причины и факторы. Но полученные данные позволяют показать, с одной стороны, некоторые «болевы точки» во взаимопонимании между педагогами и старшеклассниками по вопросам безопасности и рисков взаимодействий с Интернетом, и, во-вторых, заставляют обратить внимание на необходимость дополнительного психологического анализа тех деструкций в поведении старшеклассников, которые составляют «ядро» их представлений о рискогенности при взаимодействиях с Интернетом.

Выводы

1. Актуальность исследования межпоколенных различий в представлениях о рисках взаимодействий с Интернетом обуслов-

лена тем, что эти различия выступают одним из факторов, обуславливающих взаимное понимание/непонимание проблем цифровизации между школьниками, педагогами и другими субъектами образовательного процесса.

2. Полученные эмпирические данные подтвердили обе части гипотезы исследования. Лишь небольшая часть (5 из 29) представлений педагогов о рискогенности коммуникативных взаимодействий в Интернете связана с использованием Интернета, основная часть таких представлений формируется на основе общих представлений о рискогенных формах поведения подростков. При этом готовность педагогов помочь коллегам снизить риски, связанные с поведением старшеклассников в Интернете, достаточно низкая и обусловлена не только, да и не столько формальными признаками (педагоги отвечают, что не владеют необходимыми навыками, это не входит в их должностные обязанности), сколько недостаточной квалификацией: 41,5% готовы помочь, но при условии повышения квалификации в этом вопросе.

3. Обнаружено, что молодые педагоги (в возрасте до 35 лет) более лояльно относятся к демонстрации сексуальности старшими школьниками, что позволяет предположить обусловленность представлений педагогов о рискогенности пользования Интернетом в том числе и возрастными и социокультурными особенностями, что означает необходимость продолжения исследований в этом направлении.

4. Получено подтверждение того, что представления педагогов и старшеклассников о рискогенности активного пользования Интернетом резко отличаются друг от друга. Продолжительное общение в Сети, посещение рискогенных групп, относительно доверительное общение с незнакомцами не воспринимается старшеклассниками как рискогенное, так как не является для них показателем нарушения их субъективного благополучия, что в очередной раз показывает необходимость формирования у старших школьников рискологической компетентности в когнитивных и коммуникативных взаимодействиях с Интернетом. Из этого следует необходимость специального исследования взаимосвязи субъективного благополучия старшеклассников и их отношения к рискам взаимодействия с Интернетом.

5.Одной из причин выявленных различий в представлениях педагогов и старшеклассников об угрозах и рисках использования Интернета является то, что для старшеклассников Интернет – это естественное средство и необходимое условие их повседневной жизни. В то время как, согласно полученным данным, лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками, чтобы использовать Интернет в качестве средства своей педагогической деятельности. Для остальной же части педагогов интернет–среда – это пока еще объект, который надо осваивать, и рискогенный фактор, который может иметь отрицательные последствия на физиологическое и психическое развитие подрастающего поколения. Этот вывод требует дальнейших исследований педагогических взаимодействий с цифровой средой с использованием экопсихологической типологии субъект–средовых взаимодействий.

6.Таким образом, проведенное исследование еще раз показывает, что активная цифровизация современной жизненной среды и связанная с этим трансформация условий для социализации подрастающего поколения ставит перед педагогами и психологами новые задачи, нацеленные на повышение рискологической компетентности школьников в пользовании Интернетом. Речь идет не только об уже известной психологической безопасности во взаимодействиях с интернет–средой, а о понимании феномена расширения сознания (в данном случае подростков, молодежи в целом), вызываемого расширением «цифровых» возможностей подрастающего поколения и связанных с этим рисков, что входит в перспективу дальнейших исследований.

3.2. Кросскультурное исследование представлений педагогов и старшеклассников о рисках коммуникативных взаимодействий в цифровой среде⁵

У авторов была возможность провести исследование в рамках международных проектов среди педагогов нескольких стран: России, Бразилии, Португалии, Венгрии. Это разные сообщества со своей культурой и своими традициями, но с очень высокой интернет–активностью молодых пользователей. Очень сложно подсчитать количество активных пользователей среди молодежи, процент потребления рискогенного контента среди различных возрастных и социальных групп, поэтому мы использовали доступные научные источники.

Россия

В России наблюдается заметный рост спроса на интернет–ресурсы как на основной источник информации и как на площадки для дискуссий. Так, по данным опроса "Левада–центра" "Российский медиаландшафт: основные тенденции использования СМИ – 2017" (Rossijskijmedialandshaft, 2017), процент использования Интернета среди лиц в возрасте от 18 до 24 лет достигает 90%. По данным сайта "security.mosmetod.ru" интернет–пребывание подростков не ограничивается играми. Учащиеся средних и старших классов посвящают много свободного времени скачиванию музыки, загрузке фотографий, общению с друзьями в социальных сетях (Facebook, ВКонтакте) и т.д.). их количество увеличивается в зависимости от возраста: 14,1% – 11 лет, 25,8% – 13 лет, 33,7% – 15 лет. Результаты различаются в зависимости от пола: 26,8% – парни, 21,9%–девушки.

⁵ Данное исследование оказалось возможно благодаря заинтересованности и энтузиазму **Батуриной Людмилы Ивановны** (независимому международному консультанту, *Szabó CsillaMarianna*, PhD, directorofInstitute, associateprofessor, InstituteofTeacherTraining, UniversityofDunaújváros (Hungary), *Regina Celia Pereira de Moraes*, Full Professor at Unicarioca. Phd in Information Science by IBICT- Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Brazil). *Helder Pereira*, PhD, in Sociology, Professor of Management School of Santarem, Former Vice- President of Institute Polytechnic of Santarem (Portugal), *Rosa Lidice de Moraes Valim*, PhD student in Psychosociology - UFRJ (Federal University of Rio de Janeiro); Assistant Professor-Unicarioca,*Fabrizio Pelloso Piurcosky*, Professor, member of Research Committee of Unis, Brazil, *Camarini Gladis*, PhD in Civil Engineering, Full Professor, University Center of Minas South – UNIS - MG, and School of Civil Engineering, Architecture, and Urban Design, University of Campinas (UNICAMP) - SP, Brazil. *Chamon, Edna Maria Querido de Oliveira*, PhD in Psychology of Human Development, Full Professor, University of Taubaté, SP, and Estácio – RJ, Brazil.

Бразилия

В Бразилии существуют различия в использовании технологических ресурсов между Юго–Востоком, Югом, Севером и Северо–Востоком, а также Центральным Западом, связанные с экономикой, культурой, инвестиционной политикой, с акцентом на статистику доступа. Из 179,4 миллиона человек, которым было 10 и более лет, 64,7% пользовались Интернетом менее одного человека в течение 90 дней, предшествовавших данным опроса за последние 15 лет. Северо–Восток (52,3%) и Север (54,3%), а самый высокий – на Юго–Востоке (72,3%), Центральном западе (71,8%) и Юге (67,9%).

Использование Интернета растет с увеличением возраста, достигая предела между людьми от 18 до 24 лет. Процент людей в возрасте от 10 до 24 лет, которые пользовались Интернетом, составил 66,3%, в возрастной группе от 10 до 13 лет – 82,5%, в возрасте от 14 до 17 лет – 85,4%, в возрасте от 18 до 19 лет – 85,2%, нет от 20 до 24 лет.

Бразильские педагогические сообщества фокусируются на разработке этики ответственности в Интернете, когда речь идет о рисках, которым подвергаются дети и молодежь, что также является фундаментальной частью существования ребенка и молодежи в мире.

Из 37,2 миллиона учащихся в возрасте 10 лет и старше 81,2% пользовались Интернетом. В публичной сети 75% студентов имели доступ к Интернету, в отличие от 97,4% студентов в частной сети. Использование Интернета людьми в возрасте 10 лет и старше увеличивалось в зависимости от уровня образования: без образования – 11,2%, основном неполном – 43,6% и оконченном высшем – 95,7%.

Из тех, кому исполнилось 10 лет и старше, 94,2% посещали его для отправки или получения текстовых и голосовых сообщений, фотографий с помощью различных приложений. Для 76,4% пользователей целью посещения Интернета был просмотр видео, программ, сериалов и фильмов, разговоры или видеозвонки были целью для 73,3%, отправка или получение электронной почты – для 69,3%. Процент пользователей мобильных телефонов для личного пользования был ниже в возрастной группе от 10 до 13 лет (39,8%), вырос с 14 до 17 лет (70%) и достиг самого высокого

уровня в возрасте от 25 до 34 лет (88,6%) и от 35 до 39 лет (88,2%). В группе женщин в возрасте от 10 до 13 лет процент тех, кто имел личный сотовый телефон (42,9%), был выше, чем у мужчин (36,9%).

В этих данных отмечается, что Интернет является неотъемлемой частью жизни детей и молодежи и что значительное число детей от 10 до 13 лет не имеют сотового телефона для личного пользования, что приводит нас к выводу, что они пользуются сотовыми телефонами родителей, которые не видят в этом проблемы. Женщины являются более уязвимой группой, чем мужчины, в использовании Интернета (*PNAD, 2016*).

Венгрия

По данным национальных органов СМИ и связи, можно обнаружить растущую тенденцию использования портативных цифровых устройств (смартфонов и планшетов): в 2017 году 81% венгерского населения пользовались смартфонами, 61% – планшетами, а 55% – переносными ПК ($n=3110$). Использование смартфонов стало типичным во многих аспектах жизни: почти 90% людей используют смартфоны в школе и университетах, более 65% на рабочих местах, более 60% во время путешествий и более 50% в постели перед сном. Распространенность использования смартфонов для подключения к Интернету существенно зависит от возраста: почти все молодые люди (в возрасте 16–19 лет) пользуются доступом в Интернет на мобильных устройствах, по сравнению с 70% людей среднего возраста (40–49 лет) и 60% пожилых людей среднего возраста (50–59 лет). Что касается уровня владения интернетом, то средний возраст тех, кто заявил, что обладает высоким уровнем владения им, составил 33 года. Среди респондентов средний возраст пользования Интернетом в 2017 году составил 29 лет; самым молодым пользователем стал двухлетний. Очевидно, что молодое поколение (цифровое поколение) проводит больше времени в Интернете. Больше всего времени в Интернете проводят люди в возрасте 19–29 лет: более 8 часов в день и активно пользуются Интернетом более 4 часов. Подростки 16–18 лет проводят в Интернете 6 часов в день, а активно пользуются им 3,5 часа в день. Цифровые «аборигены» используют Интернет для развлечения, получения информации и поддержания контактов гораздо чаще, чем цифровые «имми-

гранты». Распространенность использования Интернета для развлечений в возрастной группе 16–19 лет составляет 67%, среди 20–29 лет – 73%, а в группе 50–59 лет – 34%. Аналогичная тенденция прослеживается и в отношении сбора информации и поддержания контактов (LAKOSSÁGIINTER NETHASZNÁ LATONLINERIÁSK UTATÁS, 2017).

Португалия

В исследовании (*Instituto Nacional de Estatística, 2017*), проведенном предприятием “media – post” в 2017 году, среди жителей Европы жители Португалии в возрасте от 19 до 44 лет являются теми, кто проводит больше всего времени в Интернете. С 2012 года и по настоящее время глобальный доступ к Интернету растет с 65% до 73% от общей численности населения Португалии, а среди молодежи – до 99%. Ежедневно пользуются Интернетом 62% людей, а среди молодого населения этот показатель составляет 93%.

В исследовании также указано, что 19% населения и 8% подростков используют только одно устройство, 33% используют два устройства (54% среди молодежи), а 26% – три (38% среди молодежи).

За последние шесть лет число владельцев нескольких устройств удвоилось. Оно выросло в среднем с 1,3 устройства на человека до 2,4 на человека. Среди молодежи этот средний показатель вырос с 1,9 до 3,6.

Что касается привычек молодых людей, то, согласно исследованию, проведенному Университетом “Autonoma de Lisboa”, в 2015 году 40% проводят на связи 2 часа в день, а 10% – более 8 часов. Этот массовый доступ осуществляется с помощью различных устройств. В настоящее время смартфон является наиболее используемым: 67% людей используют этот инструмент для доступа в Интернет. Среди молодежи этот показатель составляет 99%. Компьютер используется в 63% случаев (90% молодых людей), а планшет – только в 32% (40% среди молодых людей).

Что касается использования Интернета, то в 60% случаев основной целью подключения является прослушивание музыки. Использование социальных сетей в 86% случаев связаны с Facebook и в 31% – с Twitter. Только 23% ищут ежедневные новости и 51% ищут новости один раз в неделю. 81% молодых людей вы-

кладывают свою фотографию в сеть; 76% ставят свое настоящее имя; 56% – реальный возраст; 48% знают о случаях кибербуллинга и 15% сами были жертвами. В другом исследовании делается вывод, что 25% предпочитают онлайн-контакты по сравнению с реальными контактами.

Однако самые последние данные, касающиеся этой темы, увидели свет в конце февраля 2019 года. Мы ссылаемся на исследование научно-исследовательская сеть EUKids на линии. Согласно этому исследованию, координируемому в Португалии “Universidade Nova de Lisboa”, 46% португальских подростков признались, что видели в прошлом году изображения насилия в отношении людей или животных и сообщения ненависти в отношении некоторых групп или отдельных лиц и более того, тот же процент исследовательских сайтов о членовредительстве; 35% видели людей, говорящих о наркотиках, и 29% имели доступ к страницам о способах самоубийства.

В этом исследовании говорится, что с момента последнего опроса (2014) процент сайтов с неподходящим содержанием вырос в геометрической прогрессии.

Тем не менее, согласно этому исследованию, подростки проводят в среднем 3 часа в день в Интернете, в основном используя мобильный телефон.

Наконец, 87% имеют ежедневный доступ к интернету через мобильный телефон; 53% общались по Интернету с людьми, которых они не знают лично, и 24% признались, что в прошлом году они страдали от издевательств через Интернет; 26% получали сексуальные сообщения и 37% видели порнографические изображения.

Обсуждение полученных результатов и перевод факторов на разные языки проходили в ходе семинаров в рамках программ по обмену. В дискуссионных сессиях в Венгрии приняли участие психологи, педагоги, социологи, специалисты по социальной работе и представители других преимущественно гуманитарных специальностей из стран Восточной Европы и бывшего СССР, владеющие как минимум русским и английским языками (возраст 40–67 лет). Участниками конференции являются руководители или сотрудники международных служб, руководители социально-гуманитарных или экономических отделов, научных лабо-

раторий, профессорско–преподавательский состав и др. Сходство в родах деятельности, схожесть занятий, знание хотя бы двух языков значительно облегчали взаимопонимание и возможность обратных переводов (с русского на английский, с английского на русский с возможностью устного перевода на родные языки). Каждая фраза была предложена на английском языке с обсуждением подтекстов. Во–первых, респондентам предлагалось соотнести перевод с возможными подтекстами и оценить их релевантность основной идее вопроса на русском или родном языке; во–вторых, они обращались к соответствию вопроса своим профессиональным этическим и базовым этнокультурным ценностям.

При переводе и обсуждении португальской версии в качестве промежуточного языка использовался английский, но был также прямой перевод с русского на португальский и бразильский вариант португальского языка.

Перевод анкеты не является точным и обусловлен культурно–языковыми особенностями. В русском и венгерском языках глаголы спрягаются таким образом, что нет необходимости использовать личные местоимения. Однако в английском языке такого явления нет. В английском языке из–за политкорректности использовались женский и мужской род. Мы не могли использовать местоимение “они” вместо “Он/Она”, поскольку родитель заполнял анкету об одном ребенке. Использование словосочетания “мой ребенок” может вызвать еще большие трудности в процессе перевода на другие языки. В португальском языке глаголы спрягаются и не имеют рода в третьем лице, как в русском, поэтому мы использовали “–ele/ela” для максимальной корректности перевода, хотя это и не было необходимо. Слово “ребенок” не подходит для перевода на португальский язык, так как перевод четко определяет либо возраст, либо пол.

Мы получили несколько вариантов характеристик риска для перевода, уточнения и гармонизации понятий и терминов. В результате получилась переводная версия, которая не вызывала трудностей понимания или этических затруднений. Спорными вопросами оказались вопросы о проявлении апатии, безразличия (вопросы 28–29). Некоторые наши сотрудники, в основном с психолого–педагогическим образованием, высказались в пользу бо-

лее корректных и понятных высказываний на английском и португальском языках в вопросе № 29.

Отдельную дискуссию вызвал вопрос о сексуальных аспектах поведения. Например, оригинальная фраза, характерная для русской языковой культурной среды “ведет себя сексуально неадекватно”, была переведена на английский язык как “они ведут себя сексуально неправильно (стиль одежды, речь, поведение)”, в качестве варианта существовал еще один вариант: “сексуально неадекватно”. Однако по этическим соображениям европейские партнеры отвергли оба варианта (это оценочное суждение, нарушающее ряд свобод) и рекомендовали следующий перевод на английский язык, который несколько изменил смысл “они ведут себя не в соответствии со своим полом (женским/мужским) в смысле стиля одежды, речи, поведения и т. д.”. Смысл вопроса несколько изменился, и тестирование таких вопросов все еще продолжается в различных выборочных группах родителей–респондентов. Результаты второго этапа представлены в Приложении 3 на русском, английском, португальском и венгерском языках.

В заключение хотелось бы отметить, что обсуждение мультикультурных аспектов интернет–рисков для детей и подростков является чрезвычайно актуальным и открывает новые горизонты для изучения мультикультурной коммуникации в Интернете и, шире, различных аспектов жизни в киберпространстве. Это подтверждается очень высоким интересом исследователей, спросом родителей на консультации во всем мире.

ГЛАВА 4. ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТ–СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

4.1. Теоретический анализ экопсихологических взаимодействий на материале интернет–среды⁶

Интернет–среда, или кибер–пространство (термин чаще употребляемый в зарубежных исследованиях) как объект экопсихологического исследования представляет собой не конкретную сеть из взаимосвязанных компьютеров и мобильных устройств, а построенные на их основе сервисы для осуществления социальных коммуникаций.

Можно выделить следующие функции социальных сервисов, которые предоставляет интернет–среда:

- общение (устное или письменное, в реальном времени или отсроченное, посредством обмена текстовыми сообщениями, изображениями или продуктами деятельности, в диаде или в группе и др.);
- познавательная деятельность (в частности, возможность обучаться, искать информацию или наводить справки);
- развлечения (например, возможность играть в многопользовательские ролевые игры, слушать музыку, просматривать фотографии, видео- и киноролики);
- профессиональная и трудовая деятельность (в частности, возможность обеспечивать техническое функционирование Интернета, оказывать помощь клиентам дистанционно, составлять рекомендательные списки труднодоступных источников, программировать новые интернет–сервисы, либо совершенствовать имеющиеся сервисы и т.п.);
- возможность совершать покупки и сделки, другие действия.

Под киберпсихологией или психологией Интернета следует понимать отрасль психологии, объединяющую (и отвечающую за) методологию, теорию и практику исследования видов, способов и принципов применения людьми социальных сервисов Интернета (Войскунский, 2011, 2016).

⁶ Исследование, представленное в данном параграфе, выполнено П.Б. Кодесс по плану лаборатории экопсихологии развития ФГБНУ ПИ РАО под руководством В.И. Панова.

С точки зрения экопсихологического подхода в процессе реализации описанных выше возможностей, которые предоставляет интернет–среда, возникают варианты различных типов взаимодействия.

4.1.1. Характеристика экопсихологических (субъект–средовых) взаимодействий в интернет–среде

Как и любой другой психический процесс, взаимодействие имеет свои характеристики, к которым можно отнести виды взаимодействия, основанные на совокупности субъект–совместного развития человека и окружающей его социальной, природной и информационной среды (В.И. Панов, 2013, 2014)

Согласно экопсихологическому подходу выделяется несколько основных типов взаимодействий, каждый из которых характеризуется специфическим подходом, намерением и активностью участников. Напомним основные характеристики данных типов и рассмотрим, как они проявляются во взаимодействиях между компонентами отношения «индивид – интернет–среда»:

1) объект–объектный тип взаимодействия, когда изменение психического состояния осуществляется посредством химико–физического воздействия на физиологические структуры индивида, вследствие чего изменяется состояние соматопсихической (телесной) сферы его психики;

2) субъект–объектный, когда один субъект психологически целенаправленно воздействует на другого человека или на среду с целью вызвать у него определенное состояние психики или получить определенные ресурсы или информацию;

3) субъект–субъектный, когда целенаправленное воздействие одного субъекта провоцирует у индивида те или иные состояния (переживания, поведение) посредством обращения к субъектности данного индивида, в первую очередь к его способности к рефлексии;

4) субъект–обособленный, когда каждый из компонентов реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но не принимая во внимание субъектность этого другого;

5) субъект–порождающий, когда изменение психического состояния происходит как изменение состояния системы «индивид – среда (ситуация, человек)» посредством ее превращения (порождения) в субъект совместного действия и/или развития;

6) субъект–совместный, когда взаимодействие между участниками имеет характер совместного действия с учетом субъектных особенностей другого, не требуя изменения в характере субъектности каждого из участников взаимодействия, но активно заинтересованных в реализации совместного проекта.

4.1.2. Объект–субъектный и субъект–объектный типы взаимодействия в интернет–среде

Основываясь на анализе литературы, можно утверждать, что к субъект–объектному типу взаимодействия относится познавательная, потребительская и, частично, развлекательная деятельность в кибер–пространстве.

Социальные коммуникации в интернет–среде соотносятся с субъект–субъектным типом взаимодействия, внутри которого наблюдается столь же широкий спектр возможностей, как и в офлайн (непосредственном) социальном контакте.

По данным репрезентативных социологических опросов, проведенных ФОМ в марте 2013 г., для Российских пользователей Интернета субъект–объектные взаимодействия являются субъективно более ценными (42% опрошенных), чем субъект–субъектные (27% опрошенных) (ФОМ, март, 2013).

При этом существуют исследования, показывающие, что данные типы взаимодействий могут входить в противоречие друг с другом (Kittinger, и др, 2012).

Студенты, которые более активно взаимодействовали в социальных сетях, начинали снижать познавательную деятельность в интернет–среде. А среди активных пользователей компьютерных игр в подростковом возрасте отмечен более низкий уровень эмпатии в офлайн–коммуникациях (Shin, и др, 2013).

Исходя из предпосылок эконсихологического подхода, к объект–субъектным и субъект–объектным типам взаимодействия в интернет–среде можно отнести понятия интернет–зависимости, или «проблемного интернет–поведения» – данный термин также

широко используется в англоязычной научной литературе. Интернет–зависимость проявляется в навязчивом желании подключиться к интернет–ресурсам и болезненной неспособности вовремя от них отключиться. Эту зависимость следует определить как нехимическую зависимость, выражающуюся в навязчивой потребности в использовании Интернета, сопровождающуюся социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами. Выделяют следующие типы проблемного поведения в интернет–среде, порождающие интернет–зависимость:

1. Навязчивый веб–серфинг (информационная перегрузка) – бесконечные путешествия по Всемирной паутине, поиск информации.

2. Пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам – большие объёмы переписки, постоянное участие в чатах, веб–форумах, избыточность знакомых и друзей в Сети.

3. Игровая зависимость – навязчивое увлечение компьютерными играми по сети.

4. Навязчивая финансовая потребность – игра по сети в азартные игры, ненужные покупки в интернет–магазинах или постоянные участия в интернет–аукционах.

5. Пристрастие к просмотру фильмов через Интернет.

6. Киберсексуальная зависимость – навязчивое влечение к посещению порносайтов и занятию киберсексом.

Проблемные использования Интернета являются узнаваемым поведенческим синдромом, который имеет много общих черт с феноменологической зависимостью от химических веществ и расстройствами контроля над побуждениями. С точки зрения эконсихологического подхода такие расстройства личности связаны с потерей или нарушением субъектности. Сам человек ощущает себя казалось бы субъектом своей деятельности, но его субъектность жестко зависит от наличия того или иного раздражителя, который человек считает объектом потребления; при этом подобная зависимость на самом деле превращает человека в объект, который подвергается влиянию со стороны различных видов информационной индустрии.

К объект–субъектным типам взаимодействия также относятся различного вида манипуляции общественным сознанием, реализуемые как большими корпорациями, так и правительст-

вами различных стран. В своей работе «Темная сторона интернет-свободы» Евгений Морозов (Морозов, 2011) описывает некоторые из подобных манипуляций, которые основаны на социально-психологических феноменах управляющим поведением. В качестве примера этот автор приводит заявление ФБР о том, что они будут оказывать давление на Skype и Facebook для того, чтобы эти фирмы встроили "черные ходы" для наблюдения за активностью пользователей. И далее, Морозов напоминает о том, что по сотовым телефонам, которые мы носим с собой, уже можно определять местоположение каждого из нас в любое время. Причем сбор данных крупными интернет-фирмами, такими, как Facebook и Amazon, опасен не только облегчением возможностей слежки.

По его словам, это углубит раскол между информированными и неинформированными слоями общества и затруднит общение между ними, потому что обе стороны думают, что читают одно и то же. Политические кампании в США, по словам Морозова, уже индивидуализированы.

Сегодня специалисты по защите информации напоминают нам, что важно осознанно относиться ко всей информации, которую пользователи оставляют в социальных сетях, не обнадёживаясь приватностью сайтов. Делая любые шаги в интернет-среде, мы оставляем «следы», которые используются многочисленными компаниями. Мы – объекты исследования, объекты изучения, в результате которого нам предлагаются те или иные товары и услуги, различные социальные и развлекательные серверы. Нас подталкивают к потреблению и выбору, нас отвлекают яркими картинками и броскими заголовками. Поэтому необходимо иметь сильную активную субъектность, чтобы минимизировать данные воздействия.

4.1.3. Субъект–субъектные взаимодействия в Интернет–среде

Рассматривая данный тип взаимодействия в интернет–среде, мы хотели бы начать с упоминания работ Джонотана Зиттрейна, профессора нескольких крупных американских университетов и специалиста, изучающего взаимодействие в Интернете на стыке нескольких областей – социальной антропологии, юриспруден-

ции и интернет–коммуникаций (Зиттрейн, 2009). Уделяя пристальное внимание описанным выше вопросам, которые мы называем объект–субъектным подходом в среде Интернет, Зиттрейн также выделяет характерные тенденции к субъект–субъектным коммуникациям. Он указывает на множество проектов, в которых люди участвуют добровольно, потому что такая деятельность соответствует их внутренним ценностям и потребностям. В качестве примера можно привести широко известные проекты Wikipedia или couchserfing, а также многочисленные группы взаимопомощи как в технических вопросах функционирования самого интернет–пространства, так и в реальных вопросах человеческой жизни и ее организации. Как известно, пользовательская сторона Википедии – это энциклопедия данных. Но «внутренняя» сторона данного проекта – это группы людей, которые собираются и организуют эти данные, пытаясь опираться на принципы гуманизма и демократии, уважения и принятия субъектности составителей и пользователей данных. Внутри модераторов Википедии есть, например, группа «Группа Против Вандализма: Вежливость, Зрелость, Ответственность» – для очистки страниц от спама и рекламы. Люди делают это не потому, что это работа или карьера, а потому что чувствуют призывание к работе в важном для многих ресурсе. Зиттрейн описывает подобные объединения: «Это похоже на внезапный пожар в вашем доме. Плохая новость: пожарных нет. Хорошая новость: случайные люди возникают из ниоткуда, тушат огонь, и уходят, не ожидая ни денег, ни похвалы. Это – как будто брошен клич, и люди готовы помочь. И как только вы начинаете замечать эту модель, вы обнаруживаете её повсюду». «...Я верю, что мы можем проектировать сети, в которых такие примеры человеческих обращений будет создавать все проще и проще. Хотелось бы показать, что эти данные в онлайн – всего лишь текст, который можно выделить, скопировать и переслать. Но этот текст на самом деле представляет собой человеческие эмоции, результат трудов, у него может быть этическая составляющая, и мы можем решать, как обращаться с ним» (Зиттрейн, 2009).

Описанные Зиттрейном паттерны поведения характерны для субъект–субъектных типов взаимодействия. Их различные ва-

риации мы рассмотрим на примерах проектов в Интернет–среде и исследованиях, посвященных поведению пользователей.

4.1.4. Субъект–обособленные взаимодействия в интернет–среде

Субъект–обособленные взаимодействия – это взаимодействия, в которых каждый из участников реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но не принимая во внимание субъектность этого другого.

К такому типу экопсихологических взаимодействий в интернет–среде можно отнести, например феномен интернет–угроз или кибер–хулиганства (cyberbullying). Кибербуллинг – феномен, описываемый как преднамеренное и повторное причинение вреда с использованием компьютеров, сотовых телефонов и других электронных устройств. Часто это осуществляется в виде агрессивных высказываний и действий группы или отдельного лица, в отношении потерпевшего, которому сложно немедленно защитить себя. Для этого используются текстовые сообщения, фотографии/видеоклипы, электронная почта, мгновенные сообщения, чаты и т.п.

В работе Georges Steffgen (Steffgen и др., 2011) и его группы из университета Люксембурга был проведен масштабный собственный и мета–анализ исследований, посвященных сетевому хулиганству среди подростков. В эмпирической части исследования участвовало более 2000 детей (средний возраст 15 лет). Был разработан краткий опросник, посвященный кибер–хулиганству. Мета–анализ подтвердил негативную связь между агрессивным поведением и уровнем эмпатии, то есть, возможностью понимать и разделять чувства других людей. В соответствии с этой гипотезой анализ полученных данных подтвердил, что подростки, склонные к кибер–хулиганству, демонстрируют более низкий уровень эмпатии. Также они больше других опасаются стать жертвами запугивания в Интернете. Результаты исследования подтверждают и существенно расширяют исследования по взаимосвязи между сочувствием и агрессивным поведением. С психологической точки зрения такие результаты показывают, что тренинг эмпатии может быть важным инструментом для снижения сетевого хулиганства.

Участие в некоторых видах сетевых игр также может привести к снижению когнитивной эмпатии в юношеском возрасте. К такому выводу пришла группа исследователей под руководством Д. Синн из университета Доган в Южной Корее. Они опросили 497 активных игроков сетевых игр различных возрастных групп 16–19 лет, 37–41 год и 58–62 лет. Исследование показало, что у активных игроков юношеского возраста показатели когнитивной эмпатии значительно ниже, чем у других групп (Shin, 2013).

Когнитивная эмпатия как способность понимать причины поведения и чувства других людей является важнейшим компонентом субъект–субъектных отношений. Молодые люди, у которых данная характеристика является сниженной, не склонны сотрудничать с другими людьми и учитывать их субъектность. Их взаимодействия склонны оставаться субъект–обособленными.

4.1.5. Субъект–порождающие и субъект–совместные взаимодействия в интернет–среде

Субъект–порождающие взаимодействия характеризуются не просто учетом и пониманием субъектности другого человека, но и готовностью к сотрудничеству и развитию в процессе взаимодействия. То есть в процессе коммуникаций субъектность каждого из участников изменяется и появляется нечто новое, способствующее росту и развитию личностей.

Примером исследований подобных взаимодействий в интернет–среде может служить исследование Р. Наби и его коллег о связи психологического благополучия и социальной поддержки у различных групп пользователей социальных сетей (NabiR., 2013). Было выявлено, что у молодых людей, переживших в реальной жизни серьезные стрессовые ситуации, количество активных друзей в социальных сетях является предиктором конструктивного жизненного копинга, т.к. это дает ощущение социальной поддержки. Уверенность в наличии социальной поддержки и возможности социальных взаимодействий значимо повышают уровень психологического благополучия.

В исследовании Йена (Yen. J., и др., 2012) сравнивалось общение в интернет–среде и общение офлайн в группах студентов, проходивших поддерживающую терапию в коррекции социаль-

ной тревожности и агрессии. Было показано, что в группах, взаимодействовавших в среде Интернет (онлайн), социальная тревожность снижалась быстрее и эффективнее. В данном случае налицо субъект–порождающий тип взаимодействия интернет-среды. При этом в том же исследовании отмечается, что среди широкой аудитории студентов (более 2000 испытуемых) наблюдается связь между повышенной социальной тревожностью, агрессией и интернет-зависимостью. То есть студенты, склонные воспринимать себя объектами в реальной жизни, поступали также в интернет-среде.

Исследование коммуникаций бельгийских подростков в социальных сетях Седрика Куртуа (Courtois, 2012) было выполнено на основе теории снижения социальной неопределенности (Berger, 1975). В соответствии с данной теорией было выявлено, что подростки, чаще применяющие активную и интерактивную позицию в коммуникации в социальных сетях, испытывали меньше проблем в офлайн общении в повседневной жизни, у них был более широкий круг друзей и более низкий уровень социальной тревожности. При этом подчеркивается, что самораскрытие в социальных сетях является важным предиктором в установлении более близких связей, в том числе и в перенесении данных связей в реальную жизнь.

Также к субъект–порождающим взаимодействиям в интернет-среде можно отнести выраженное снижение болевого синдрома у детей, ожидающих приема врача и играющих в специально разработанную игру с интерактивным роботом (Sandra Y. Okita, 2013). Взаимодействие детей и родителей с роботом или программой снижало детскую и родительскую тревожность и помогало эффективности приема и процедур.

К субъект–совместным взаимодействиям в интернет–среде можно отнести различные виды проектной деятельности группы поддержки и личностного роста (Steijn&Schouten, 2013; Whitty, 2009).

В исследовании Вхиттера (Whittier, D. 2012) описываются результаты курса обучения этики в киберпространстве. Было показано, что совместная проектная деятельность студентов позволяет исследовать не только различные аспекты этики, применяемые в интернет-среде в различных странах и сообществах. Наиболее

важными качествами, которые выделили студенты, оказались: уважение, ответственность, эмпатия, честность (в отношении собственности – «я не беру чужое без разрешения»), доверие (честность в самопрезентации – «я говорю правду»). По итогам курса было выявлено, что многие студенты перенесли некоторые из изучаемых этических принципов в реальную жизнь и способствовали их активному распространению в локальных сообществах. При этом было обнаружено, что самоидентичность в сети и в офлайн практически не отличается (там же).

Работа Штейна и Скутера из Голландии показывает, как взаимодействие в социальных сетях – а именно активность, самораскрытие и совместное обсуждение актуальных для социального сообщества тем, порождала активные коммуникации и развитие межличностных отношений в реальных взаимодействиях (офлайн) (Steijn&Schouten., 2013).

В работе Моника Уитни раскрываются многочисленные аспекты психологических взаимодействий в интернет–среде. В своей книге «Правда, ложь и доверие в интернете» (Whitty, M., 2009) подробно обсуждается основная полярность правда–ложь, на которой построено большинство коммуникаций в интернет–среде. По мнению Уитни, доверие как психологический феномен межличностной коммуникации является ключевым фактором, позволяющим построить действительно позитивные, эффективные и работающие и вне интернета социальные проекты.

Особенный интерес вызывают эксперименты Сугаты Мирты – исследователя и просветителя из Индии (Мирта 2001, 2003). Свою теорию Мирта назвала «Обучение с минимальным вмешательством» («Minimallyinvasiveeducation»). Самый известный из ее экспериментов получил название «дыра в стене», так как описывал результаты самообучения детей бедного района Калькутты работе на компьютере и использованию сети Интернет за несколько часов без какого–либо целенаправленного обучения со стороны взрослых. Подобные результаты самоорганизованного обучения детей с помощью Интернета, программ с бесплатным доступом, минимальными материалами были получены в обучении английскому языку, устранению акцента в произношении, освоению игры на музыкальных инструментах, обучению химии. В большинстве случаев дети использовали среду интернет–

взаимодействия для того, чтобы освоить навыки и получить объем информации, который в традиционных вариантах образования был совершенно им недоступен, так как районы их проживания и материальные возможности были резко ограничены для получения образования.

Выводы

Интернет–психология является активно развивающейся областью исследований, в которой выделяется два основных направления: «психология пользователя Интернет» и «социальные взаимодействия в среде Интернет». Данные направления соответствуют субъект–объектному и субъект–субъектному типам взаимодействия с позиции экопсихологического подхода, что делает возможным и эффективным применение данного подхода для анализа взаимодействий в интернет–среде.

На основании анализа существующих работ можно сделать вывод, что подростковый и младший юношеский возраст является наиболее сенситивным периодом для субъект–обособленных и негативных субъект–совместных взаимодействий как в кибер–пространстве, так и в традиционных социальных взаимодействиях (Shin и др, 2013). При формировании интернет–зависимости наиболее уязвимым является юношеский возраст, а также активные пользователи Интернет старше 55 лет (ФОМ 2012, 2013). В обоих случаях отмечается замещение реальных социальных контактов кибер–взаимодействиями.

Также набирается значительное число исследований, показывающих, что в целом характер и мотивация социальных взаимодействий в интернет–среде и офлайн (в традиционных взаимодействиях) является схожей, что дает возможность опираться на основные закономерности, выявленные при анализе взаимодействий как в экопсихологическом подходе, так и в классических исследованиях по социальной психологии.

4.2. Эмпирическое исследование субъект–средовых взаимодействий с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений⁷

4.2.1. Гендерный аспект типов субъект–средовых взаимодействий с информационной средой ТВ и Интернета

Жизнедеятельность человека характеризует, прежде всего, постоянство обмена информацией (в любом ее виде) с окружающей средой. В русле экопсихологического подхода к развитию психики, «под информационной средой понимается совокупность (или система) условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения потребности человека в разного рода информационных взаимодействиях с окружающей средой и с представляющими ее людьми (субъектами)» (Панов, 2016, с.23). Таким образом, мы полагаем, что для индивида телевидение и Интернет могут быть не только объектом, но и субъектом или квазисубъектом такого взаимодействия.

Пример *объекта*, т.е. использование Интернета или телевидения как технического источника информации без взаимодействия с ним: просмотр новостной телепрограммы, чтобы узнать новости; просмотр сайта, чтобы узнать погоду.

Пример *субъекта* информационного взаимодействия (т.е. наличие психологической нагрузки): просмотр рекламного ролика или любого клипа, который специально создан для того, чтобы управлять нашим потребительским поведением (например, неявный призыв перейти на специализированный продающий сайт; можно привести и другие примеры в социальных сетях: активизация специфических гражданских инициатив за счет влияния на родительские, патриотические чувства, ощущение справедливости и т.д.).

При этом бывают ситуации, когда человек наделяет техническое средство или программу человеческими, субъектными качествами, персонифицирует их, как бы разговаривает с ними как с «живыми», переживает, скучает без них. Здесь мы не говорим о

⁷Исследование, представленное в параграфе 4.2. выполнено М.О. Мдивани, Э.В. Лидской по плану Лаборатории экпсихологии развития ФГБНУ ПИ РАО (рук. В.И.Панов), и было опубликовано в виде статьи (см. Мдивани М.О., Лидская Э.В., 2017). Текст статьи в данном случае используется с любезного согласия его авторов.

клинических случаях, мы говорим о специфической антропоморфизации техники. Используя термин С.Д. Дерябо (1999), пользователь субъективизирует телевизор или компьютер, наделяя его субъектными качествами. В этом случае телевидение и Интернет будут рассматриваться нами как квазисубъект информационного взаимодействия.

Этот феномен имеет место среди подростков с высокой долей виртуализации жизнедеятельности, вовлеченности в ролевые игры, проявляется в индивидуальных предпочтениях телепрограмм и интернет-сервисов; например, просмотре аниме или мультфильмов одной тематики. Такая антропоморфизация подстегивается общением с людьми, придерживающимися подобных позиций. Пожалуй, наиболее ярко это можно увидеть на примере субкультуры аниме, где подобный феномен стимулируется и совместным творчеством подростков (Бабаева с соавт., 2017).

В современной информационной среде (цифровую среду мы рассматриваем как часть информационной) можно встретить описание самых разных социальных и личностных проблем, способов их решения, стереотипов и представлений людей о самых разных жизненных ситуациях и феноменах. Поэтому отношение людей к информации и, соответственно, информационные предпочтения обусловлены разными социальными и личностными факторами. Одним из таких факторов выступают *гендерные* различия, которые выражаются в традиционных или современных гендерных представлениях и стереотипах (описание различий между представлениями и схожими феноменами нами было дано в 3 главе).

Понятия «гендер», «гендерные стереотипы», «гендерные представления» и т.п. используется, чтобы подчеркнуть историческую и культурную обусловленность мужского (мужественного, маскулинного) и женского (женственного, феминного) типов поведения мужчин и женщин (Клецина, 2004; Сабитова, Зубенко, 2016). Авторы подчеркивают, что гендерные стереотипы имеют социально и культурно обусловленный характер и выполняют нормативную и регуляторную функции в обществе, определяя «мужской (мускулинный)» и «женский (феминный)» типы ролевого поведения мужчин и женщин и, соответственно, их информационные предпочтения.

Так, R.D. Ashmore (1986, с.78) делает акцент на *личностных аспектах* гендерного поведения: «гендерные стереотипы – это схематизированный набор представлений о персональных характеристиках мужчин и женщин».

S.A. Basow (1992) и другие авторы выводят на первый план *социальный аспект* гендерных представлений и стереотипов. Так, И.С. Клецина (2004) выделяет три группы исследований, посвященных гендерным стереотипам:

Первая группа включает исследования, в которых гендерные стереотипы (маскулинности/феминности) рассматриваются как *личностные* свойства мужчин и женщин.

Вторая группа – исследования, в которых гендерные стереотипы рассматриваются с позиции семейных и профессиональных ролей мужчины и женщины. Подобные исследования мы встречаем и у И.С. Кона (1972).

Третья группа – гендерные стереотипы соотносятся с экспрессивными (предполагается, феминными) и инструментальными (предполагается, мускулинными) особенностями деятельности. Также И.С. Клецина показывает, что, несмотря на то, что гендерные стереотипы были предметом исследования в психологии и социологии пола, наибольший вклад в развитие психологии гендерных отношений был сделан в рамках социальной психологии.

Несмотря на значительные различия в определениях гендерных представлений и стереотипов, авторы сходятся во мнении, что их формирование происходит под непосредственным влиянием социальных условий и факторов: семьи, образования, СМИ и т.п. При этом средства массовой информации (ТВ, Интернет, включая блогосферу) оказывают решающее влияние на их формирование (Дусказиева, 2010; Клецина, 2004; Скорнякова, 2004).

Е.А. Соколова отмечает (2013, с.777): «Обладая широким спектром возможностей воздействия на сознание людей, масс-медиа крупных городов манипулируют представлениями людей о том, какими следует быть женщине или мужчине, прибегая к набору гендерных стереотипов. Так, в последнее время образ женщин в СМИ представлен разносторонне, но комплекс стереотипных представлений, связанных с положением женщины в обществе, семье, ее социальных ролях продолжает существовать». В

другой своей статье Е.А. Соколова (2014) обращает внимание читателя на то, что в рамках журналистики гендерные стереотипы используются, с одной стороны, как инструмент коммуникации с читателем, а, с другой стороны – как инструмент манипуляции общественным сознанием. При этом автор выделяет три группы гендерных стереотипов: «Табу», «Предписания», «Идеал».

Образ женщины в масс-медиа представлен многочисленными телесюжетами, где явно или косвенно проводится мысль, что предназначение разнопланово: от возвышенного («семейный очаг», забота о муже и детях) до утилитарного (стирка и готовка еды, а также соблазнение). Образ мужчины – активность, профессионализм и целеустремленность, способность достигать успеха и т.п. При этом моральные качества зачастую остаются «за кадром» (Скорнякова, 2004).

Особенно ярко гендерные стереотипы используются в рекламных целях: «успех рекламы зависит от обращенности к устойчивым гендерным конструктам и стереотипам» (Грошев, 2000, с.185), к неосознаваемым на рациональном уровне, шаблонам нашего восприятия межполовых отношений мужчины и женщины (Дударева, 2003).

Гендерные различия находят свое проявление в том числе в «мужских» и «женских» предпочтениях пользователей Интернета. Д.А. Сафронов (2009) приводит данные, согласно которым: «Женщины предпочитают информацию на следующие темы: юмор (64%), культура, литература и искусство (62%), образование (54%), досуг и хобби (48%), новости (48%). При этом женщины больше, чем мужчины, интересуются информацией об образовании (54% и 41% соответственно), культуре и искусстве (62% и 41%), путешествиях и туризме (35% и 22%), семье и детях (22% и 10%), медицине и диетах (36% и 13%), досуге и хобби (48% и 33%). Женщин-пользователей Интернета меньше интересует информация о программах и вычислительной технике (30% и 74% соответственно), новинках Интернета (38% и 59%), спорте (13% и 20%), товарах и ценах (27% и 44%), политике (20% и 35%)».

Наряду с традиционными гендерными представлениями в последние десятилетия все большее распространение получают современные гендерные взгляды, пропагандирующие равенство

мужчин и женщин в социальном, профессиональном и зачастую ментальном плане (некоторые женщины – героини детективов или триллеров мыслят рационально и хладнокровно, действуют решительно и быстро, при этом мужчина играет в их жизни утилитарную роль). В настоящее время все чаще встречается смешение «мужских» и «женских» социальных ролей.

Это означает, что при эмпирическом исследовании типов информационного взаимодействия с масс-медиа следует учитывать, каких гендерных представлений (традиционных или же современных) придерживаются наши респонденты, что и определило проблему нашего исследования. При этом в качестве гипотезы мы предположили, что люди, разделяющие представления о традиционных гендерных ролях, будут чаще вступать в квазисубъектные взаимодействия с информационной средой, чем люди, разделяющие современные гендерные представления.

4.2.2. Процедура и методики исследования

Эмпирическая часть исследования состояла из двух этапов. На первом выявлялись гендерно-ролевые представления у респондентов нашей выборки. Для этого была использована однофакторная шкала гендерно-ролевых представлений GRBS (Brown, Gladstone, 2012), предварительно переведенная и адаптированная на российской выборке. Шкала позволяет определить соответствие представлений респондентов традиционным гендерным ценностям (мужчина – главный) или же современным (мужчина и женщины равны), а также о роли мужчин и женщин в обществе.

На втором этапе выявлялась частота взаимодействий респондентов с масс-медиа и их индивидуальные предпочтения в выборе телевизионных программ и интернет-сервисов. Для этого была использована специально разработанная анкета. Методика включала вопросы о частоте взаимодействий с различными масс-медиа и отношении к ним как объекту, субъекту или квазисубъекту информационного взаимодействия. Типы данных взаимодействий представлены в анкете пятью утверждениями, каждое из которых оценивалось по 7-балльной шкале Лайкерта: первые два утверждения репрезентировали субъектную позицию респон-

дента по отношению к информационной среде, вторые два – объектную. Дополнительно были введены утверждения, репрезентирующие эмоциональную привязанность к информационной среде, чтобы выявить возможность квазисубъектного взаимодействия с информационной средой (Мдивани, 2017).

В исследовании приняли участие 400 человек (40% мужчин и 60% женщин в возрасте от 18 до 65 лет). Респонденты заполняли анкету онлайн.

4.2.3. Результаты эмпирического исследования респондентов по шкале гендерно–ролевых представлений GRBS

Результаты исследования респондентов по шкале гендерно–ролевых представлений GRBS были обработаны с помощью дисперсионного анализа, который показал наличие значимых различий между гендерными представлениями у мужчин и женщин ($F=14.12$, $p=0.001$). Среднее значение уровня «современных представлений» о гендере у мужской части выборки составил 29.04, а у женской – 32.26, при медиане – 31 (см. рис. 1).

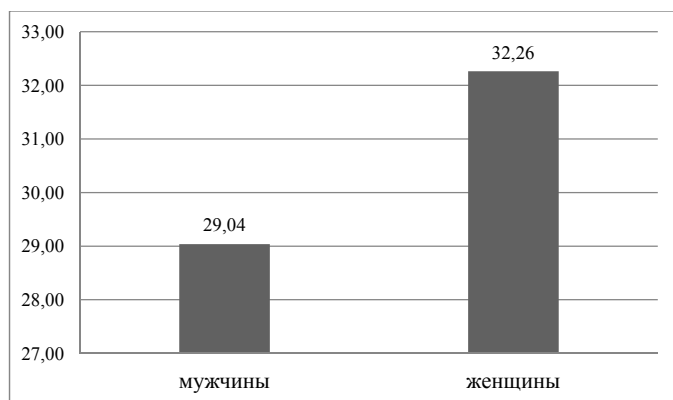


Рис.4.1. Различия между «современными» представлениями (мужчина и женщины равны) о роли мужчин и женщин в обществе у мужской и женской части выборки респондентов ($F=14.12$, $p=0.001$)

Таким образом, гендерные представления респондентов–мужчин о роли женщин в обществе по данным нашей выборки

оказались более традиционными по сравнению с представлениями женщин–респондентов.

4.2.4. Результаты исследования частоты взаимодействий с ТВ

На вопрос «Как часто Вы смотрите телевизор» были получены данные, представленные в таб. 4.1.

Таблица 4.1.
Частота просмотра телевизора, % ответов

Частота просмотра	%
включен постоянно	11,8%
включают телевизор каждый день	42,8%
смотрят телевизионные передачи 2–3 раза в неделю	13,3%
смотрят телевизор только по выходным	4,5%
очень редко	27,8%

4.2.5. Результаты исследования индивидуальных предпочтений в программах ТВ

Результаты опроса о наиболее предпочитаемых телевизионных программах подтвердили данные, полученные другими исследователями о наличии явных различий между телевизионными предпочтениями у мужчин и у женщин. В процентном выражении эти данные выглядят следующим образом (таб. 4.2.):

Таблица 4.2.
Телевизионные предпочтения у мужчин и женщин, % ответов

Телевизионные предпочтения	Мужчины	Женщины
Аналитические программы	15,5%	7,5%);
Ток шоу	13%	27,6%
Сериалы	16,8%	34,7%
Развлекательные программы	33,5%	45%

В табл. 4.2. представлены статистически достоверные различия во взаимодействиях с ТВ у мужчин с традиционными ген-

дерными представлениями и у мужчин с современным гендерными представлениями.

Таблица 4.3.

Наличие связи между видом гендерных представлений и типами субъект–средовых взаимодействий с ТВ у мужчин

Гендерные представления (мужчины)	Субъект–средовые взаимодействия с ТВ		
	Объектный: ТВ – как объект информационного взаимодействия	Субъектный: ТВ – как субъект информационного взаимодействия	Квазисубъектный: ТВ – как квазисубъект информационного взаимодействия
традиционные	4,9714	4,4143	3,8476
современные	4,0268	3,4286	2,3571

Как видно из табл. 4.3, информационные взаимодействия с ТВ у респондентов–мужчин могут быть и объектными, и субъектными, и квазисубъектными. У респондентов–мужчин, имеющих традиционные гендерные взгляды, показатели указанных взаимодействий оказались более высокими по сравнению с респондентами–мужчинами с современными гендерными взглядами. При этом чаще всего взаимодействие респондентов–мужчин с ТВ имеет объектный тип, реже всего – квазисубъектный.

Аналогичную картину мы видим и в ответах, полученных от респондентов–женщин (см. табл. 4.4.). Они тоже используют объектный, субъектный и квазисубъектный типы информационных взаимодействий с ТВ. Объектный тип используется ими чаще всего, а квазисубъектный – реже двух других. Более высокие показатели демонстрируют женщины с традиционными гендерными взглядами по сравнению с женщинами, придерживающимися современных гендерных взглядов.

Таким образом, результаты эмпирического исследования индивидуальных предпочтений в программах ТВ показывают, что и респонденты–мужчины, и респонденты–женщины используют

все три типа взаимодействий: объектный, субъектный и квазисубъектный.

Таблица 4.4.

Наличие связи между видом гендерных представлений и типами субъект–средовых взаимодействий с ТВ у женщин

Гендерные представления (женщины)	Субъект–средовые взаимодействия с ТВ		
	Объектный: ТВ – как объект информационного взаимодействия	Субъектный: ТВ – как субъект информационного взаимодействия	Квазисубъектный: ТВ – как квазисубъект информационного взаимодействия
традиционные	4,9333	4,419	3,981
современные	4,0634	3,8246	2,8806

Показатели этих взаимодействий оказались более высокими у респондентов с традиционными гендерными взглядами по сравнению с респондентами, придерживающихся современных гендерных взглядов. Объектный тип взаимодействия используется и мужчинами, и женщинами чаще, чем субъектный и квазисубъектный; а квазисубъектный тип – реже, чем объектный и субъектный.

4.2.6. Результаты исследования взаимодействий с Интернетом

Как и следовало ожидать в условиях онлайн–опроса, 99,5% наших респондентов пользуются Интернетом каждый день.

При этом, как и в случае с ТВ, индивидуальные предпочтения интернет–сервисов у мужчин и женщин значительно различаются:

- женщины чаще мужчин предпочитают социальные сети (89,1% и 78,3%, соответственно), электронную почту (68,6% и 52,8%, соответственно) и Интернет–магазины (36% и 18%, соответственно);

- мужчины чаще женщин используют новостные сайты (57,8% и 39,7%, соответственно) и онлайн игры (19,9% и 7,5%, соответственно).

Как видим, эти результаты в основном совпадают с данными, полученными другими исследователями.

Относительно субъект–средовых типов взаимодействий с Интернетом получены следующие результаты. В отличие от ТВ, наличие достоверной связи между типом информационных взаимодействий с Интернетом, с одной стороны, и гендерными представлениями респондентов – с другой, не обнаружено. За исключением респондентов женского пола и только в случае взаимодействия с Интернетом по квазисубъектному типу («без Интернета я скучаю»). При этом женщины с традиционными гендерными взглядами чаще демонстрируют квазисубъектное взаимодействие с Интернетом, чем женщины с современными гендерными взглядами. Эти данные представлены на табл. 6.4.

Таблица 4.6.

Квазисубъектное взаимодействие с Интернетом у женщин с традиционными и современными гендерными представлениями

Пол	Гендерные представления	Среднее
женский	традиционные взгляды	5,8962
	современные взгляды	5,3008

Полученные эмпирические результаты позволяют сделать следующие **выводы**.

1. Традиционные гендерные представления более характерны для мужчин–респондентов, а современные гендерные представления – для женщин-респондентов.

2. При этом обнаружены достоверные различия в предпочтениях ТВ-программ респондентов–мужчин по сравнению с респондентами-женщинами:

- мужчины чаще, чем женщины, смотрят аналитические программы;
- женщины чаще, чем мужчины, отдают предпочтение ток-шоу, сериалам и развлекательным программам.

3. Во взаимодействиях с ТВ и мужчины и женщины используют все три типа субъект–средовых взаимодействий. Объектный тип используется чаще, чем субъектный и квазисубъектный, при этом квазисубъектный тип используется реже всего. Причем мужчины и женщины, придерживающиеся традиционных гендерных представлений, демонстрируют более высокие показатели по всем трем типам субъект–средовых взаимодействий (объектному, субъектному и квазисубъектному), чем мужчины и женщины с современными гендерными взглядами.

4. Почти все респонденты отметили, что они используют Интернет каждый день (99,5%).

5. При этом, как и в случае с ТВ, индивидуальные предпочтения интернет–сервисов у мужчин и женщин значительно различаются:

- мужчины чаще женщин используют новостные сайты и онлайн игры;
- женщины чаще мужчин предпочитают социальные сети, электронную почту и Интернет–магазины.

6. Что касается объектного, субъектного и квазисубъектного типов взаимодействия с Интернетом, то наличие достоверной связи с гендерными представлениями не обнаружено, за исключением одного случая, а именно – информационных взаимодействий женщин с Интернетом по квазисубъектному типу. Причем женщины с традиционными гендерными взглядами чаще демонстрируют квазисубъектное взаимодействие с Интернетом, чем женщины с современными взглядами.

Таким образом, в итоге проведенного исследования было получено подтверждение первой части гипотезы о том, что информационные взаимодействия с ТВ и Интернетом (как объектом, субъектом или квазисубъектом такого взаимодействия) зависят от гендерных стереотипов. При этом взаимодействия с ТВ чаще всего относятся к объектному типу, реже всего – к квазисубъектному. У респондентов (и мужчин и женщин), имеющих традиционные гендерные взгляды, показатели по всем трем типам взаимодействий оказались более высокими по сравнению с респондентами, придерживающимися современных гендерных взглядов.

В то же время полученные данные лишь частично подтвердили вторую часть гипотезы, в которой предполагалось, что рес-

понденты, придерживающиеся традиционных гендерных взглядов, будут чаще относиться к информационной среде как квазисубъекту взаимодействия. Наличие статистически достоверной связи между Интернетом и гендерным стереотипом (полоролевым статусом) респондентов было получено только у женщин и только в случае квазисубъектного типа взаимодействий.

ГЛАВА 5 (вместо Заключения). НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВЫНУЖДЕННОГО УДАЛЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ⁸

Сейчас в средствах массовой информации, в социальных сетях, на заседаниях Госдумы РФ, в общении педагогов и родителей идет активное обсуждение опыта удаленного школьного обучения, на которое с апреля 2020 года вынужденно перешли школы вследствие пандемии коронавируса. Если не вдаваться в подробности, то обобщенный вывод обсуждения звучит так: на данный момент готовность российской школьной системы к удалённым формам обучения (дистанционное обучение, использование образовательных платформ и электронных учебных материалов) оценивается примерно в 30%. Если до этого для многих сторонников цифровизации образования переход на онлайн-обучение казался «прорывом в будущее», то, по факту уже в первые недели вынужденного перехода школ на удаленное (дистанционное) обучение он оказался «страшной проблемой для школьников и учителей». По данным опросов 2020 года, даже в Москве не у каждого ребенка есть свой ноутбук (там же). Быть может, поэтому Министерство просвещения России совместно с телекомпанией «Триколор» выступило с инициативой и запустило образовательное вещание «Моя школа в online», в котором уроки проводят главные педагоги страны, чтобы подготовить школьников к государственным экзаменам текущего года в условиях дистанционного обучения. Также в поисковой системе «Яндекс» работает сайт «Яндекс. Школа», где тоже задействованы опытные преподаватели.

Тем не менее, несмотря на эмоциональную насыщенность и разнообразие точек зрения, указанное обсуждение плюсов и минусов перехода школы «на удаленку» требует эмпирического обоснования для оценки психолого-педагогических аспектов вынужденного удаленного обучения школьников как нового опыта.

Методика и процедура исследования

⁸Уже на этапе верстки поступила информация о том, материал данной главы издан в виде статьи: Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В., Колесникова Е.И., Патраков Э.В., Плаксина Э.В., Суннатова Р.И. // Педагогика. Т. 84. №9. С. 66-77.

Чтобы получить эмпирически обоснованные ответы на более конкретные вопросы, связанные с психолого–педагогическим обеспечением удаленного обучения школьников, нами были разработаны четыре опросные методики (далее – анкеты) для разных субъектов образования (для школьников, родителей, педагогов и школьной администрации).

Разработка и уточнение формулировок вопросов (конструктов) для этих анкет проводилась в два этапа. На первом этапе был проведен предварительный опрос в виде интервью нескольких педагогов, родителей, представителей администрации школ и школьников, которых просили оценить ситуацию перехода на удаленное школьное обучение по следующим аспектам:

- оценка текущей ситуации в школьном образовании, ее обоснование, определение плюсов и минусов при переходе школьного обучения на дистанционную форму;
- готовность всех субъектов образования к дистанционной работе в условиях вынужденной цифровизации,
- качество обеспечения готовности школ к дистанционным формам обучения;
- выявление трудностей, с которыми столкнулись школьники, учителя, родители и администрация школ в период вынужденного перехода на дистанционное обучение;
- формы преподавания, используемые при дистанционном обучении и их оценка педагогами и школьниками.

По результатам интервьюирования субъектов образования на втором этапе разрабатывались анкеты. Был составлен список проблем, на которые указывали респонденты в своих интервью. Далее утверждения, характеризующие проблемы, были переформулированы и сгруппированы в виде четырех анкет: для школьников (7–11 классы), для родителей, для педагогов и для администрации школ. В большинство предложенных вариантов ответов на вопросы анкет, был включен открытый пункт «Другое», дающий возможность выразить свое отношение в дополнение к фиксированным конструктам. После этого указанные анкеты были подвергнуты экспертной оценке и уточнению формулировок шестью экспертами, имеющими опыт психолого–педагогической работы в школьном обучении (два доктора психологических наук, три кандидата психологических и один кандидат педагогиче-

ских наук). На основную часть вопросов (примерно 80%) респонденты должны были давать ответы по 5–балльной или 7–балльной шкале, два–три вопроса были в открытом виде. Доработанные в соответствии с замечаниями экспертов анкеты они были переведены в Гугл–форму и разосланы по адресам школ, с которыми работал исследовательский коллектив. Формирование неслучайной выборки исследования осуществлялось через опрос целевой выборки типичных единиц (Чуриков, 2007). В выборку вошли школы столицы, ближайшие и удаленные от столицы областные центры, города областного подчинения. Это позволило при организации исследования обеспечить репрезентативность выборки. Опрос был проведен по желанию респондентов анонимно.

Откликнулись и заполнили Гугл–анкеты всего 1046 респондентов (города Владимир, Волгоград, Ковров, Москва, Новосибирск, Пермь), из них 422 школьника (150 мужского пола, 272 женского), 107 педагогов (9 мужчин, 98 женщин), 498 родителей (472 мамы, 19 пап, 4 бабушки, 1 опекун) и 19 представителей администрации школ (2 мужского пола, 17 женского). Учитывая, что в данном случае нас интересовала общая картина эффективности перехода школ на удаленное обучение, мы ограничились их представлением в процентном выражении. При уровне достоверности 5% статистическая погрешность ответов школьников и их родителей не превышала 4%. При этом следует учитывать, что выборка представителей администрации школ (директор и др.) оказалась небольшой (19 человек), вследствие чего их ответы обладают меньшей статистической достоверностью, чем ответы школьников, педагогов и родителей, и носят скорее качественный характер.

Результаты

Один из основных показателей эффективности обучения – это, как известно, качество усвоения знаний. В таблице № 1 представлена оценка влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний по мнению всех четырех групп респондентов по 5–балльной шкале: очень положительное (отлично), положительное (хорошо), положительное, но «вскрылось много проблем» (удовлетворительно), отрицательное (неудовлетворительно) и

очень отрицательное (крайне неудовлетворительно). Проценты были подсчитаны в обобщенном виде, с учетом разных вариантов ответов на одни и те же вопросы, и потому их сумма не всегда равна 100%. Далее в тексте и таблицах представление результатов в процентах аналогично.

Таблица 5.1.

Оценка влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний (в %)

Группы респондентов	Очень положительная	Положительно	Удовлетворительная, но «вскрылись проблемы»	Отрицательно	Крайне отрицательно
Школьники	3	17	45	22	12
Педагоги	0	10	47	41	2
Родители	0	3	30	41	17
Администрация	0	27	47	21	5

Как показывают результаты, приведенные в таблице 5.1, ни одна из групп респондентов не оценила влияние удаленного обучения как «очень положительное». При этом лишь седьмая часть респондентов дала оценку «положительно»; около половины респондентов дали оценку «удовлетворительно» (положительно, но вскрылось много проблем).

Таблица 5.2.

Оценка готовности школьников к удаленному обучению (в %)

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1	Школьники	65	34
2	Педагоги	47	43
3	Родители	42	58
4	Администрация	73	60 (по ответам «Другое»)

Отдельный вопрос касался того, насколько школьники готовы к удаленной (дистанционной) форме обучения.

Из таблицы 5.2. видно, что, в общем виде готовность школьников к цифровизации обучения в удаленной форме, по мнению главных субъектов образовательного процесса, получила противоречивую оценку: примерно 50% из них дают положительную оценку, а 50% – отрицательную. При этом наибольшее количество положительных оценок готовности школьников к удаленному обучению дали представители администрации школ (73%) и сами школьники (65%). В то время как более половины родителей и педагогов (58% и 43%) дали отрицательную оценку готовности школьников к удаленному обучению. 60% представителей администрации школ при ответе на вопрос «Другое» высказали мнение, что трудности вызовут подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, подготовка выпускных работ, развитие речи (учащихся начальной школы).

Чтобы выявить трудности, которые испытывали школьники в ситуации удаленного обучения, им были заданы 10 вопросов о том, что более всего препятствовало удаленному обучению. Представляем перечень выявленных трудностей:

- техническое обеспечение преподавания «на удаленке» не вполне доработано, поэтому восприятие, понимание и усвоение учебного материала вызывает трудности;
- распределение времени при наличии отвлекающих от учебы факторов (различные бытовые и семейные обстоятельства, социальные сети);
- нарушение возрастных допустимых норм времени работы с компьютером/гаджетами;
- отсутствие технических средств дома (лимитный интернет, не у всех есть на каждого члена семьи ПК/ноутбук/планшет и т.д.);
- не хватает «живого» общения с одноклассниками;
- излишняя опека со стороны родителей;
- эмоциональная отстраненность ученика и учителя друг от друга;
- ребенок стал больше времени предоставлен самому себе, так как родители очень заняты по работе;

– из-за постоянного времяпровождения перед компьютером/гаджетами не хватает времени на культурно–просветительские мероприятия;

– гиподинамия, не хватает необходимой для растущего организма физической нагрузки, прогулок, спорта. Эти данные представлены в таблице 5.3.

Таблица 5.3.

Усредненные данные (в %) по ответам на 10 вопросов о трудностях, которые испытывали школьники при переходе на удаленное обучение

Респонденты	Степень затруднений (в%)		
	Небольшие затруднения	Затруднения средней степени	Большие затруднения
Педагоги	4	42	54
Родители	20	34	46
Администрация	12	26	51

Как видим из таблицы 5.3, лишь небольшая часть педагогов, родителей и администрации школ считает, что переход на удаленное обучение вызвал у детей лишь небольшие затруднения. В это же время около половины этих респондентов отметили, что удаленное обучение вызвали у детей большие затруднения.

Таким образом, приведенные данные показывают, что в настоящее время к удаленным формам обучения с использованием цифровых средств готовы не более половины школьников 7–11 классов. Тем не менее, как следует из опроса, примерно около трети школьников вполне готовы к такой форме обучения, самостоятельному изучению и выполнению учебных заданий, поступающих в онлайн–форме. Это вполне соответствует данным предварительного экспресс–интервью.

Не менее важным оказался вопрос о готовности педагогов к удаленному обучению и цифровизации образования. В таблице 5.4. представлены результаты оценки готовности педагогов тремя группами респондентов: самими педагогами, родителями и представителями администрации.

Таблица 5.4.

Оценка респондентов готовности педагогов к удаленному обучению (в %)

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1	Педагоги	47	76
2	Родители	16	50
3	Администрация	61	48

Из таблицы 5.4. видно, что положительно оценивают свою готовность чуть менее половины педагогов. Администрация школ оценила готовность педагогов более позитивно, чем сами педагоги (61% против 47%). Самую низкую оценку готовности педагогов к удаленному обучению дали родители – всего 16%. Обобщая эти данные, следует отметить, что готовы к цифровизации школьного обучения в удаленной форме не более половины педагогов.

Не менее важным показателем готовности школьного обучения к цифровизации образования является наличие соответствующего методического обеспечения учебного процесса, осуществляемого в удаленной форме.

Таблица 5.5.

Готовность методического обеспечения обучения в удаленной форме (в %)

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1	Школьники	30	26
2	Педагоги	87	50
3	Родители	56	62
4	Администрация	30	47

Согласно данным таблицы 5.5., положительно оценивают методическое обеспечение обучения в дистанционной форме подавляющее большинство педагогов, половина родителей, треть школьников и администрации школ. Однако примерно столько же школьников выражают отрицательное мнение по этому вопросу, такое же мнение высказывают половина педагогов и пред-

ставителей администрации школ и более половины родителей. При этом и педагоги, и представители администрации школ дополнительно отмечают дефицит цифровой дидактики. Таким образом, в оценке методической обеспеченности мнения субъектов удаленного обучения существенно отличаются, что, по всей видимости, объясняется разной индивидуальной подготовкой к использованию цифровых методических средств. Обобщая и усредняя эти данные, можно сделать вывод о том, что методическое обеспечение учебного процесса в удаленной форме готово к цифровизации лишь наполовину.

Особый анализ готовности к удаленному обучению касается степени функциональной и технической готовности.

Таблица 5.6.

**Функциональная и техническая готовность
к цифровизации обучения в удаленной форме (в %)**

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1	Школьники	33	25
2	Педагоги	56	63
3	Родители	12	62
4	Администрация	95	68

Как видим из таблицы 5.6, более половины опрошенных педагогов подтверждают, что они владеют навыками работы на онлайн-платформах. При этом уточняют, что большие трудности при удаленном обучении обусловлены отсутствием технических средств и технического обеспечения. На недостаточное техническое обеспечение и на то, что много времени уходит на технические работы, указывают и школьники. При этом, по мнению некоторых школьников, разнообразие образовательных платформ и программ велико, и нужно оставить 2–3 платформы, наиболее информационно безопасные. Большинство опрошенных представителей администрации школ отмечают, что цифровые формы обучения приходится осваивать «на ходу», так как проверенных и рекомендованных цифровых ресурсов мало. При этом почти все представители администрации считают, что вследствие удален-

ного обучения улучшились навыки применения цифровых средств обучения.

В качестве иллюстрации к эмпирически полученным количественным данным целесообразно перечислить те трудности, с которыми столкнулись учителя при дистанционном обучении и которые были указаны ими в интервью и в свободных ответах (вопрос «Другое...»):

- невозможность зайти всему классу на видеоурок из-за отсутствия стопроцентной технической возможности работы в Skype и Zoom;
- недостаточное количество индивидуальных компьютеров в семьях, где более двух детей;
- использование учителем и другими членами семьи дома одного компьютера одновременно;
- неумение учителей использовать различные электронные программы;
- отсутствие возможности услышать устный ответ (говорение) учащегося;
- большинство школьников не используют электронные платформы, так как не считают полезными записи уроков незнакомых учителей.

Особо было отмечено, что и у учителей, и у школьников в 3–5 раз увеличилось время, затрачиваемое на образовательную деятельность, что негативно отразилось на здоровье, особенно на зрении. Учитель проводит время за компьютером с 9.00 ч утра до 2.00 ч ночи, в результате чего теряет личное время, необходимое для семьи, организации быта и на свое развитие.

При организации нашего исследования мы особенно внимательно отнеслись к выявлению педагогических, психофизиологических и психологических эффектов школьного обучения в вынужденной удаленной форме. В качестве положительного педагогического эффекта 83% педагогов отмечают факт того, что обучение стало доступным для тех учеников, которые по уважительной причине отсутствовали в школе; так же считают 95% администрации. У мотивированных школьников появилось время для самоподготовки и для обучения вне зависимости от места проживания. В качестве отрицательного эффекта более 60% педагогов отмечают трудности в оценивании и контроле усвоения

учебного материала, а также то, что им не хватает навыков использования цифровых ресурсов для обучения.

В познавательном (когнитивном) плане 59% школьников считают, что при удаленном обучении понимать учебный материал стало труднее. Всего 18% учащихся отмечают, что на удаленном обучении понимать учебный материал стало легче. В качестве отрицательного эффекта 74% родителей выделяют то, что при удаленном обучении учащимся труднее удерживать внимание, а 39% родителей считают, что удаленное обучение не будет способствовать развитию креативности. С последним утверждением также согласны более половины представителей администрации (58%). Отрицательно оценивают «желание учиться» школьников 64% педагогов и 65% родителей. Важно отметить, что 91% педагогов, 86 % родителей и 73% представителей администрации школ дали отрицательную оценку социализации школьников в условиях удаленного обучения. При этом более половины педагогов (56%) обращают внимание на возникшие затруднения в развитии коммуникативных навыков учащихся.

В психофизиологическом плане школьники (54%), родители (72%), педагоги (80%) и представители администрации школ (74%) сходятся во мнении, что в период удаленного обучения дети стали меньше отдыхать, и, более того, переход к удаленному обучению вызвал нарушение возрастных норм времяпровождения за компьютером. Вследствие чего у школьников отмечается возникновение проблем со зрением, опорно-двигательным аппаратом, позвоночником и обострение хронических заболеваний, вызванных малоподвижностью. Однако 21% представителей администрации школ уверены в том, что вследствие перехода на удаленное обучение самочувствие детей улучшилось. Таким образом, примерно две трети респондентов обращают внимание на превышение возрастных норм работы школьников за компьютером и возникающие вследствие этого проблемы со здоровьем, в первую очередь – зрением.

Обсуждение

Перед тем как перейти к обсуждению полученных результатов, уместно обратиться к исследованию М.О. Мдивани, проведенному еще за шесть лет до вынужденного перехода школы в

дистантный режим: «Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса» (Мдивани, 2016). В этой работе показаны различия в представлениях о цифровой образовательной среде в сознании участников образовательного процесса в школе. Представители администрации школ имеют самую сложную когнитивную структуру представлений: выделяют эффективность, современность и практичность такой среды, и вместе с тем понимают, что внедрение цифрового обучения в полном объеме кардинально изменит систему образования и что школа пока не готова к таким изменениям. Причем не готова не только сама система, но и учителя, и ученики. Представления о цифровой образовательной среде родителей школьников схожа с учительской, однако, в отличие от работников школы, они в большей степени думают о вреде и пользе такого образования непосредственно для своих детей. Сами школьники разделились на тех, кто с энтузиазмом приветствует цифровое образование, и на тех, кто по разным причинам его отвергает. Цифровая образовательная среда больше всего подходит для учеников средней школы, когда дети вступают в подростковый период, начинается процесс активной социализации, интерес к процессу обучения падает, а интерес к общению резко возрастает. Именно этот период можно считать сенситивным для внедрения цифровой обучающей среды, которая объединяет процессы получения информации, игры и общение и тем самым повышает мотивацию учения (там же). Сравнение приведенных результатов исследования представлений о цифровой образовательной среде и мнений о реальных событиях обучения в режиме онлайн, полученных сегодня, свидетельствует о том, что достаточно большая часть результатов совпадают.

Ключевым моментом анализа, безусловно, является оценка респондентами влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний школьниками. Выявленная доминирующая и почти одинаковая (данные табл.5.1.) оценка четырех групп респондентов связана с позицией «Удовлетворительная, но вскрылись проблемы», наибольшая рассогласованность выявлена в положительной оценке влияния удаленного обучения. Основные результаты нашего исследования подтверждаются аналогичным исследованием, которое было проведено онлайн на весьма представи-

тельной выборке из 70219 респондентов, из них 1111 представители администрации школ, 11788 педагоги, 22080 ученики и 34963 родители (Исаева, 2020). В этом исследовании выявлено, что 41% школьников испытывают трудности с усвоением программы. Как и в нашем исследовании, это выражается в большом количестве заданий для самостоятельного изучения; снижении понимания предлагаемых заданий, уменьшении количества информации (объяснений), поступающих от педагога, нарушении системности в знаниях, что ведет к пробелам в изучаемом содержании. По данным того же исследования большинство школьников отмечают неоправданное увеличение нагрузки, что совпадает с данными нашего опроса, а также данными проведенного нами интервью со школьниками, в котором очень часто звучали следующие высказывания: «...не рассчитываю завершить раньше ночи. В среднем я провожу за столом часов 8 каждый день», «стало труднее: зачастую подводит техника», «приходится выполнять большое число заданий», «перед тем, как сделать задание, нужно сначала его понять, а очень часто без дополнительных объяснений учителя это просто невозможно», «нельзя задать вопрос, так как не всегда можно связаться с учителем», «строгие сроки сдачи задания вызывают беспокойство». Большинство школьников также отмечают, что материалов для самостоятельного изучения стало больше, и что учебная информация, представленная на электронных платформах, «не помогает пониманию материала».

Поэтому, как в нашем, так и в цитируемых исследованиях, переход на дистанционное обучение оценивается более, чем половиной респондентов низкими оценками. Так, в исследовании, проведенном под руководством А. Каспржак, оценки были следующие: «Хорошо» – 40%; «Посредственно» – 32% и «Плохо» – 28% школьников. В другом исследовании (Фрумкин, 2020) показано, что трудности образовательного процесса испытывают 73% учащихся, которые также отмечают, что увеличился объем домашней работы.

Выявленные положительные оценки школьников скорее всего связаны, во-первых, с тем, что части группы респондентов близок «мир интернет-технологий» и, скорее всего, школьники (в нашем исследовании принимали участие 7–11 классы) не испытывают

того дискомфорта, который присутствует у педагогов и родителей во взаимодействии с современными гаджетами. Во-вторых, в силу возрастных особенностей школьники не владеют способностью к глубокой рефлексии и не могут объективно оценить не только сам процесс обучения и его эффективность, но и ситуацию в целом. Всем нам хорошо знакома радостная реакция школьников, когда возникает ситуация «Уроков не будет! Ура, домой». И, тем не менее, 34% школьников дают отрицательную оценку влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний.

Положительная оценка того, что качество знаний не так сильно упало, прозвучала у представителей администрации школ. Это объясняется, возможно, тем, что администрация школ отвечает за организацию образовательного процесса, вследствие чего ее представители ориентировались скорее не на сам процесс обучения в удаленной форме, а на особенности его организации. Как замечают коллеги из Института образования ВШЭ (Исаева, 2020, с. 102): «Для школьных администраторов, наблюдающих образовательный процесс со стороны, «картинка» остается привычной». Поэтому педагоги дали оценку на порядок ниже, чем представители администрации школ, поскольку организация образовательной деятельности и ее реализация – по сути разные аспекты образования.

Наибольшую неудовлетворенность переходом на удаленное обучение демонстрируют родители, которым в этот период пришлось взять на себя ряд педагогических задач. На вопрос: «Что изменило в семье обучение детей "на удаленке"?», почти половина опрошенных родителей отметили, что появились затруднения в распределения времени для всех членов семьи, поскольку больше времени тратится на помощь в подготовке учебных заданий. В качестве особенной трудности родители отметили тот факт, что «самому приходится вникать в содержание учебного материала».

Аналогичные проблемы вынужденного перехода на удаленное обучение обнаружены и в других исследованиях. Так, по данным Бочавер, каждому десятому школьнику не помогал никто из взрослых, хотя 40% учащихся начальной школы и 30% старшеклассников помощь требовалась в очень большом объеме, при

этом только 16% родителей могли без затруднений помогать своим детям по всем предметам (Бочавер с соавт., 2020).

Одним из необходимых условий цифровизации образования является техническое обеспечение и функциональные навыки его использования в качестве технического средства учебы. Проще говоря, речь идет о наличии персональных компьютеров и смарт-средств, позволяющих школьникам и педагогам использовать цифровые методы обучения. Как показано в таблице 5, положительные оценки технического обеспечения и навыков его использования сильно отличаются друг от друга. Положительные ответы на этот вопрос дали 95% представителей администрации школ и 56% педагогов. Но значительно менее оптимистичными выглядят оценки, полученные от школьников (33%) и их родителей (всего 12%), что вполне объясняется сложившейся ситуацией: в условиях самоизоляции. Необходимость пользоваться компьютером возникает почти у всех членов семьи, а выполнять учебные задания по смартфону технически не очень удобно. А вот отрицательные оценки технической обеспеченности удаленного обучения более однородны: на них указали 63% педагогов, 62% родителей, 68% представителей администрации школ и примерно треть школьников. В связи с этим обнаруживается еще один важный аспект – уровень обеспеченности семьи. Потери в качестве образования в менее обеспеченных семьях составляет 76%, а в более обеспеченных – 56%.

Таким образом, несмотря на широкое распространение персональной компьютерной и смарт-техники, удаленное обучение показало, что ее недостаточно для цифровизации школьного образования.

Аналогичные результаты получены коллегами Института образования ВШЭ: у 47% школьников нет личного компьютера. Своя комната есть в семьях 60% опрошенных. Если своей комнаты нет, то в каждом втором случае ребенок и другие члены семьи мешают друг другу заниматься (если комната есть – в 25% случаев). В исследовании группы, возглавляемой С.Г. Косарецким (Косарецкий, 2020), результаты представлены в соответствии с уровнем обеспеченности семей:

– дети не готовы к онлайн-формату, учеба дается им сложнее. Нехватка технического обеспечения (компьютеры и другая

техника): менее обеспеченные семьи 33% и 18% более обеспеченные;

– нехватка компьютерной грамотности, чтобы наладить процесс удаленного обучения: соответственно 31% и 10%.

Эти данные, как и полученные в нашем исследовании, не соответствуют оптимистическому высказыванию о том, что «Дома у них достаточно техники для дистанционных занятий (74,5%)». По нашему мнению, каждый четвертый школьник не имеет в домашних условиях достаточного технического обеспечения для удаленного обучения.

Используя эмпирические данные, полученные в данном исследовании, Р.И. Суннатова (2020) провела анализ возможных рисков в условиях вынужденного дистанционного обучения школьников на предмет возможных нежелательных явлений, влияющих на социально-психологическое благополучие и здоровье обучающихся. При этом получены следующие результаты:

– выявлено значительное преобладание отрицательных оценок таких важных составляющих жизнедеятельности обучающихся, как физическое здоровье и психологическое благополучие, которые в свою очередь можно рассматривать необходимым условием для успешности социализации и формирования мотивации к учебной деятельности;

– педагоги и родители считают, что при дистанционном контакте «утрачивается возможность проявления и понимания чувств, их можно скрыть за монитором. Теряется связь, появляется барьер и в отношениях со сверстниками и тем более со взрослыми. Дети не будут уметь отстаивать свою точку зрения. Также усиливается «благоприятная» почва для возникновения цифровой зависимости;

– предложения/рекомендации респондентов: использовать дистанционное обучение 1–2 дня в неделю и 3–4 дня посещение школы, это позволит сохранить ситуацию «живого» общения и внедрить цифровизацию в школьное обучение без отрицательных последствий для благополучия детей; ввести в дистанционном формате практику индивидуальных консультаций детей и родителей с учителем, проведение родительских собраний и, безусловно, дистанционное образование на время болезни ребенка или других уважительных обстоятельств отсутствия ребенка в школе.

Выводы

Вынужденный переход школьного обучения на удаленные формы, по сути, стал естественным экспериментом по проверке того, насколько субъекты образовательного процесса и школьное обучение в целом готовы к цифровизации образования, от которой, учитывая всемерное проникновение информационно-коммуникативных (цифровых) средств в жизнь современных людей и их быстрое совершенствование, обновление, мы уже «никуда не денемся».

Благодаря публикациям в СМИ и в Интернете стало понятно, что радужные надежды многих поборников цифровизации образования вошли в противоречие с реальной готовностью, а точнее неготовностью российского школьного образования перейти на дистанционные (цифровые) формы удаленного обучения.

Более того, тот опыт и анализ, который мы получили в период самоизоляции, позволил выявить не только различные аспекты готовности/неготовности к цифровизации, но и прицельно подготовиться к ней в соответствии с основными целями и задачами школьного образования – обеспечения развития личности обучающихся.

Полученные результаты опроса выявили не столько проблемы (которые были прогнозируемы), сколько те аспекты, учет которых необходим при доработках цифровых технологий и процедур введения эффективных и полезных сторон цифровизации в школьное образование.

В обобщенном виде полученные данные показали следующее.

1) Примерно половина респондентов оценила успешность усвоения знания как «удовлетворительное», так как «возникло много проблем». Лишь седьмая часть респондентов отметила, что удаленное обучение положительно сказалось на успешности усвоения знания, а треть респондентов дала отрицательную оценку.

2) Готовыми к обучению в удаленном формате считают себя треть школьников. Но примерно половина учащихся и педагогов считают, что они не готовы к удаленным формам обучения с использованием цифровых средств, предоставляемых в настоящее время школой, сайтами и другим медиасредствами. В качестве причин такой неготовности называются дефицит цифровой гра-

мотности и методических средств цифровой дидактики. При этом, несмотря на широкое распространение персональной компьютерной и смарт-техники, примерно 65% педагогов, родителей и представителей администрации школ, а также треть школьников указывают на недостаточную техническую обеспеченность перехода к цифровому обучению в удаленной форме. При удаленной форме обучение осуществляется дома, при этом другие члены семьи также работают или учатся дистанционно, вследствие чего возникают внутрисемейный дискомфорт и напряженность.

3) Более половины педагогов, родителей и представителей администрации школ полагают, что переход к цифровым формам обучения лучше подготовит детей к реалиям современной жизни. Вместе с тем большинство из них отмечают нарушение санитарно-гигиенических требований к работе за компьютером, вследствие чего наблюдаются ухудшение зрения, сна, работоспособности. В качестве отрицательного эффекта удаленного обучения отмечается нарушение условий для социализации школьников (91% педагогов), нарушение эмоционального контакта и дефицит «живого» общения между педагогами и школьниками. Примерно половина родителей указывают на необходимость психологической поддержки и считают, что при удаленном обучении возникнут затруднения в формировании коммуникативных навыков школьников. Аналогичную позицию демонстрируют ответы представители администрации школ, причем 74% из них указывают на то, что вследствие удаленного обучения у школьников возникнут трудности социализации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие три главных вывода:

1. В настоящее время школьное образование готово к переходу на цифровые формы обучения не более чем наполовину, так как обнаружилось проблемы с недостаточностью: а) цифровой грамотности; б) методического обеспечения цифровой дидактики; в) технических медиасредств; г) психолого-педагогической поддержки.

2. Вышесказанное делает актуальным продолжение научно-исследовательской и практической работы с целью разработки и внедрения психолого-педагогических условий и методов, обес-

печивающих не только эффективность цифровизации обучения, но и когнитивное и личностное развитие обучающихся в условиях цифровизации образования и средствами цифровизации.

3. При доработке цифровых технологий и процедур введения эффективных и полезных сторон цифровизации в школьное образование следует учитывать те риски, которые выявлены в условиях вынужденного удаленного обучения. В первую очередь это обеспечение не только успешности социализации обучающихся, но и развития у школьников способности быть субъектом деятельности не как пользователя интернет-ресурсами, а как метасубъекта, который может эффективно и творчески использовать цифровые ресурсы образовательной среды для эффективного обучения и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина Л.Р.* Интернет–комментарии как отражение национального мировосприятия (на материале французского и русского языков) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – № 1. – С. 5–6. Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/philolog/2016/01/2016-01-01.pdf> (Дата обращения 10.09.2020).
2. *Абрамов В.В.* О понятии риска как цивилистической категории // Бизнес, менеджмент и право / Института права и предпринимательства УрГЮУ (Екатеринбург). – 2011. – № 2(24). – С. 108–113.
3. *Айсина Р.М., Нестерова А.А.* Киберсоциализация молодежи в информационно–коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. – 2019. – Том 10. – № 4. – С. 42–57. doi:10.17759/sps.2019100404.
4. *Айсмонтас Б.Б.* Некоторые психолого–педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 51–59. Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/1208/psyedu_2004_n4_%D0%90jsmontas.pdf (Дата обращения 12.07.2020).
5. *Альгин А. П.* Риск и его роль в общественной жизни. – М.: Мысль, 1989. – 188 с.
6. *Аннушкин Ю.В.* Технологии виртуальной реальности: экзистенциальные аспекты // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 19. – С. 3–10.
7. *Артемьева Ю.В.* Взаимодействие интерференции и референции в переводе // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Лингвистика. – М., –2010. – № 3. – С. 144–148.
8. *Асмолов А.Г.* Гонки за будущим: «...и вот наступило потом!» // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 2 (20) – С. 60–66. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_29861690_62057015.pdf (Дата обращения 10.09.2020).
9. Аудитория интернета: вчера, сегодня, завтра... – ФОМ, – 11/2012, <http://runet.fom.ru/Proniknovenie-interneta/10714>.

10. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.* Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 89–100. Режим доступа: <http://www.relarn.ru/human/ps-zh.html>.

11. *Бабаева Ю.Д., Свешникова Е.Н.* Вербальное творчество современных подростков в социальных сетях // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы IV Всероссийской научно–практической конференции. – 2017. – С. 19–24 Доступ: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29883724>.

12. *Бауэр Е. А., Кабардов М. К.* Психология предубеждений в контексте межкультурного обучения // Культурно–историческая психология. – 2011. – №. 3. – С. 90–97.

13. *Бек У.* От индустриального общества к обществу риска // Теория и история экономических сообществ, социальных институтов и систем/ Риск, неопределенность, случайность. – 1994. Вып. № 5. – С. 161–168.

14. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс–Традиция, 2000. – 384 с.

15. *Белинская Е. П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2013. – Т. 6. – №. 30. – С. 5.

16. *Белл Д., Иноземцев В.Л.* Грядущее индустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 1999. – 783 с.

17. *Бенгина Е.А., Гришаева С.А.* Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью подростка // Вестник университета (Государственный университет управления) –2018 –№2 – С.153–157. Режим доступа: <http://vestnik.guu.ru/wp-content/uploads/sites/17/2018/03/Вестник–2.pdf> (Дата обращения 10.09.2020).

18. *Бирюкова Э. А.* Философская оценка влияния виртуально–социальных коммуникаций на духовное здоровье человека // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – №. 3. – С. 92–95.

19. *Блинова Н. М.* Интернет–коммуникация: специфика опосредования межличностных отношений // Известия Иркутского

государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – Т. 9. – С. 17–22.

20. *Бовина И.Б.* Риск: социально–психологический взгляд // Психология и право.– 2011. – № 4. – С. 1–10.

21. *Бовина И.Б.* Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. – 2010. –№3. – С. 5–20.

22. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В.* Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2016.– № 1. – С. 77–86.

23. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Гаямова С.Ю., Милехин А.В., Будыкин С.В.* Социальные представления и информационная безопасность детей и подростков: точка зрения учителей (Часть 1). [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2017. – № 1. – С. 1–12. doi: 10.17759/psylaw.2017070101.

24. *Бондарева Н.А.* Особенности современной интернет–коммуникации // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2017. – № 6. – С. 276–281. Режим доступа: https://orelgiat.ru/userfiles/1517394673_part6.pdf (Дата обращения 06.08.2020).

25. *Бочавер А., Ефимова П., Михайлова О., Михайлова Я., Озорнина Н., Павленко К., Сивак Е., Тимошенко Н., Капуза А., Адамович К., Кулиева А.* Родители и дети в период дистанционной учебы. Центр исследований современного детства. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/childhood> (Дата обращения – 25.07. 2020).

26. *Будренюк Г.М., Григоревский В.М.* Языковая интерференция и методы её выявления. –Кишинёв: Штиинца, 1978. – 126 с.

27. *Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.* Информационная безопасность детей и подростков в понимании родителей и учителей (Часть 2. Результаты эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. –2016. – Том 6. – № 1. – С. 25–38. doi:10.17759/psylaw.2016060104.

28. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие//Новое в лингвистике. –Вып. VI. Языковые контакты: Сост., ред., вступ. ст. и

комментарий В.Ю. Розенцвейга. – М.: Прогресс, – 1972. – С. 25–60.

29. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования Перевод с английского языка и комментарии Ю.А. Жлуктенко; Вступительная статья В.И. Ярцевой. – Киев: «Вища школа», 1979. – 263 с.

30. *Виленская Г.А.* Исследования психологии интернета в «Психологическом журнале» // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 4. – С. 5–14.

31. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. – Иваново, 1997. – 98 с.

32. *Власова Н. В.* Психолого–акмеологические особенности интернет–зависимых подростков // Акмеология. – 2014. – №. 1. – С. 56–60.

33. *Войскунский А. Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №. 1. – С. 90–100.

34. *Войскунский А. Е.* и др. Диагностика зависимости от интернета: сравнение методических средств // Медицинская психология в России. – 2015. – №. 4 (33). – С. 1–9.

35. *Войскунский А. Е.* Интернет–новая область исследований в психологической науке // Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова. Ученые записки кафедры общей психологии. – 2002. – №. 1. – С. 82–101.

36. *Войскунский А. Е.* Психология и интернет. – М.: Акрополь. 2010. – 439 с.

37. *Войскунский А. Е.* Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 133–143.

38. *Войскунский А.Е.* Вступительное слово // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 29 – 34.

39. *Войскунский А.Е.* Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. – М., 2002. – С. 235–250.

40. *Войскунский А.Е.* Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем // Журнал практического психолога. – 2010 б. – № 4. – С. 7–16.

41. *Войскунский А.Е.* Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. – 2016. – № 1. – С. 36–49.

42. *Войскунский А. Е.* От психологии компьютеризации к психологии Интернета // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2008. – № 2. – С. 140–153.

43. *Гаврилов К.А.* Социология восприятия риска: опыт реконструкции ключевых подходов / Отв. редактор Мозговая А.В. – М.: Изд–во Института социологии РАН. – 2009. – 196 с.

44. *Гарбер И.Е.* Схемы трансформации психологии в информационном обществе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – Т. 6. – № 2. – С. 5–13. Режим доступа: <https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/1968/01.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата обращения 10.09.2020).

45. *Гарбер И.Е.* Схемы трансформации психологии в информационном обществе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – Том 6. – № 2. – С. 5–13.

46. *Гидденс Э.* Судьба, риск и безопасность // Теория и история экономических и социальных институтов и систем. – 1994. – Вып. 5: Риск, неопределенность, случайность. – С. 107–134.

47. *Гишян Б. Ж.* Влияние интернет–технологий на динамику суицидных проявлений в современном обществе (на примере Японии) // Социология и право. – 2012. – №. 1. – С. 38–43.

48. *Годик Ю.О.* Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа // Медиаскоп – 2011. – № 2. Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/841> (Дата обращения 10.09.2020).

49. *Гранатуров В. М.* Экономический риск. Сущность, методы измерения, пути снижения: учебн. пособие. – М.: Дело и сервис, 2016. – 208 с.

50. *Грошев И.В.* Рекламные технологии гендера // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 172–187.

51. *Грядунова С.С., Федосеева Е.Л.* Потребительская социализации и покупательское поведение детей // Вестник современных исследований. – 2016. – № 3(1). – С. 67–74. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28376805> (Дата обращения 12.09.2020).

52. Даже в Москве не у каждого ребенка есть свой ноутбук. Режим доступа: <https://meduza.io/feature/2020/04/28/dazhe-v-moskve-ne-u-kazhdogo-rebenka-est-svoy-noutbuk> (Дата обращения – 28.06.2020.).

53. Демидова О. М., Качалов Н. А. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сборник научных трудов XVI Международной научно-практической конференции "Лингвистические и культурологические традиции и инновации". – Томск, 2016. – С. 49–54.

54. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, – 1999. – 310 с.

55. Дзейгова М. Х. Причины возникновения конфликтов в интернет-среде // Акмеология. – 2015. – №. 3 (55). – С. 69–69.

56. Дик П. В. Психологические факторы рискованного поведения в старшем подростковом возрасте // Психологический журнал. – 2012. – № 1–2(31–32). – С. 104–110.

57. Добринская Д. Е. Киберпространство: территория современной жизни // Вестн. Моск. ун-та. Серия 18. Социология и политология. – 2018. – Т. 24. № 1. – С. 52–70. doi: 10.24290/1029–3736–2018–24–1–52–70 Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/1465/psyedu_2006_n2_Kritskij.pdf (Дата обращения 03.06.2020).

58. Дробышева Т.В., Войтенко М.Ю., Дробышева М.М. Образ своего поколения в представлениях разных групп россиян (на примере поколений "Беби-бумеров", "Х" и "Миллениум") // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – С. 220–230.

59. Дударева А. Рекламный образ. Мужчина и женщина. – М.: РИП-холдинг, 2003. – 222 с.

60. Дусказиева Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2010. – 108 с.

61. Евдокимова Т. Г. Современные тенденции и особенности девиантного поведения подростков (региональный аспект): автореф. дисс. ... канд. социолог. наук. – Уфимский государственный авиационно-технический университет, 2009. – 23 с.

62. Егоров А. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Е. А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы пси-

хического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5. – №. 2. – С. 20–27.

63. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.

64. Ерошкина Г. М., Нурписова Д. М. Личностные особенности интернет-зависимых подростков // Известия Академии управления: теория, стратегии, инновации. – 2012. – №. 2. – С. 53–57.

65. Журавлев А. Л., Нестик Т.А. Психологические факторы негативного отношения россиян к новым технологиям // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы. – 2018. – С. 36–48.

66. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психологические факторы негативного отношения к новым технологиям // Психологический журнал. – 2016. – № 6. – С. 5–14.

67. Зильберман Н. Н., Мишанкина Н. А. «Советское» в рефлексии пользователей интернет-сообществ // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – №. 47. – DOI: 10.17223/19986645/47/3

68. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 3–16.

69. Зубкова О.С. Интерференция средовых эффектов при понимании каламбура (некоторые результаты эмпирического исследования) // Теория языка и межкультурная коммуникация. Научный журнал. – Курск, 2014. – № 2 (16). – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/016–004.pdf> (Дата обращения 10.09.2020).

70. Иванова И.П. Компьютерная игровая зависимость как фактор формирования агрессивного поведения подростков // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития. – 2016. – С. 104–112.

71. Измагурова В. Л. Этические аспекты влияния Интернет-общения на развитие сознания // Коммуникология. – 2017. – Т. 5. – №. 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-aspekty-vliyaniya-internet-obscheniya-na-razvitie-soznaniya> (Дата обращения 14.08.2020).

72. *Ильин Е.П.* Психология риска. – СПб: Питер, 2012. – 267 с.
73. *Исакова О. П.* Психологические основы профилактики наркозависимости – СПб.: КАРО, – 2004. – 112 с.
74. Интернет–зависимость ФОМ, 03/2013 <http://fom.ru/SMI-i-internet/10872>
75. Интернет–зависимость: психологическая природа и динамика развития/ сост. и ред. А. Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2009. – 279 с.
76. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под.редакцией Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (Дата обращения 10.09.2020)
77. *Исаева Н.В., Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Цатрян М.А.* Школьный барометр. COVID–19: ситуация с учением и обучением в российских школах // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире // Высшая школа экономики. 19.06.2020, – № 6. – С. 92–109. Режим доступа: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/373732979.pdf> (Дата обращения 03.06.2020).
78. *Калмыков А.А.* Онтология цифровой цивилизации // Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно–коммуникативные технологии в образовании / под редакцией С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. – СПб.: Изд–во Политехн.ун–та, 2013. – С. 81–90. Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/10/20/3311/> (Дата обращения 03.06.2020).
79. *Калюжный К.А.* Информационная среда и информационная среда науки: сущность и назначение // Управление наукой и наукометрия, 2015. – С.8–23.
80. *Каратаев А.А.* Эксперимент по организации интернет–урока в хореографическом коллективе как инновационной формы в этнокультурной педагогике // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2017. – №. 5–2. – С. 47–51.
81. *Кирик Т. А.* Виртуальная реальность: сущность, критерии, типология: дисс...канд. филос. наук. – 165 с. Верификация ис-

- точника <https://www.dissercat.com/content/virtualnaya-realnost-sushchnost-kriterii-tipologiya> (дата обращения 12.08.2020).
82. *Кленова М.А.* Социальные представления о риске // Изв. Саратов. ун–та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11. – вып. 2. – С. 58–62.
83. *Клецина И.С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
84. *Кон И.С.* Секс, общество, культура // Иностранная литература. – 1970. – № 1. – С. 243–255.
85. *Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.13–23.
86. *Коновалова И.А.* Объединение несовершеннолетних в группы как основа преступного поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. – 2015. –№ 2. – С. 103–106.
87. *Коптева В. К.* Воздействие интернет–сообщества на формирование личности // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2017. – Т. 2. – №. 3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-internet-soobschestva-na-formirovanie-lichnosti> (Дата обращения 09.06.2020).
88. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Левина Л. В.* К вопросу о влиянии интернет на суицидальное поведение // Ученые записки Санкт–Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – №. 2. – С. 103–107.
89. *Косарецкий С.Г.* Уроки пандемии для общего и дополнительного образования. Центр общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования.Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/ds/> (Дата обращения 20.07.2020).
90. *Крицкий А.Г., Щербинин М.Ю.* Компьютерные коммуникации в совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2006.– № 2. – С. 93–104.
91. *Крючкова Е. С.* Интернет–экзамен в сфере высшего профессионального образования //Молодежь и социум. – 2012. – №. 1. – С. 23–27.
92. *Кузнецова А.В.* Проблемы изменения когнитивных способностей школьников 14–16 лет в процессе освоения Интернет–среды // Психология становления и деформации личности в обра-

зовательной среде: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции «Психология становления и деформации личности в образовательной среде». Москва, – 2014. – С. 123–135.

93. *Курочкина С.Д.* Социально-психологические особенности «фалселетивного» общения студентов в интернет-сети // *Акмеология*. – 2016. – №. S1. – С. 69–70.

94. *Леньков С. И, Рубцова Н. Е.* Действие в киберпространстве // *Мир психологии*. – 2020. – № 2 (102). – С. 231–244.

95. *Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // *Вестник московского университета*. – Серия 14. Психология. – 2019. – № 1. – С.13–33.

96. *Лидская Э.В., Мдивани М.О.* Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 110–119. Doi:10.17759/pse.2017220415.

97. *Лучинкина А. И.* Троллинг в интернет-пространстве как результат девиантной интернет-социализации // *Научный результат*. Серия «Педагогика и психология образования». – 2018. – Т. 4. – №. 2 (16). С. 68–76. doi:10.18413/2313–8971–2018–4–2–0–7.

98. *Лучинкина А.И.* Суицидальная личность в «Интернет» – пространстве // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. Серия: Педагогика. Психология. – 2017. – № 1 (7). – С. 109–113.

99. *Ляудис В.Я.* Диалог, самопознание, самопонимание в учебных психологических курсах // *Инновации в образовании*. – 2002. – № 2. – С. 126–128. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9206328>. (Дата обращения 09.07.2020).

100. *Магдилова Л.В.* Правовые основы обеспечения информационной безопасности несовершеннолетних // *Юридический вестник ДГУ*. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 104–108.

101. *Малыгина О.П., Николаева К.В., Сучкова Н.Э.* Коммуникационная стратегия бренда в цифровом обществе // *Коммунология*. – 2017. – Т. 5. – №. 3. – С. 34–46.

102. *Марченкова Н.Г.* Интернет-социализация молодежи: анализ взаимосвязи с интернет-зависимостью // *Среднее профес-*

сиональное образование. – 2010. – № 4. – С. 55–58. Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/10/29/1214793282/55–58.pdf>.

103. *Мдивани М.О.* Подросток в информационной среде (экспериментальное исследование). – М.: УМК "Психология", 1999. – 31 с.

104. *Мдивани М.О.* Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса // *Вопросы психологии*. – 2016. – № 1. – С. 68–78.

105. *Мдивани М.О.* Метод исследования экопсихологических взаимодействий человека с информационной средой // *Акмеология*. – 2017. – №. 1 (61). – С. 59–65. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-issledovaniya-ekopsihologicheskikh-vzaimodeystviy-cheloveka-s-informatsionnoy-sredoy> (Дата обращения 03.06.2020).

106. *Мдивани М.О., Лидская Э.В.* Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 110–119. 0,7 doi: 10.17759/pse.2017220415.

107. Медиапространство // Режим доступа: <https://kartaslov.ru/значение-слова/медиапространство> (Дата обращения – 7.09.2020 г.).

108. *Межевникова О. П.* Интернет-зависимость молодёжи в условиях развития информационных технологий // *Гуманитарный трактат*. – 2018. – №. 23. – С. 34–37.

109. *Меркурьева Ю.А.* Особенности образа тела и нейропсихологические особенности подростков, склонных к интернет-зависимому поведению. Возможности профилактики // *Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (Интернет-консультирование и дистанционное обучение)* – 2013. – С. 289–294.

110. Методическое пособие «Цифровая образовательная среда электронного обучения» / Авторы составители: Дурноглазов Е.Е., Кузнецова Е.А., Шевердин И.В., Горбулина Т.С., Колесниченко К.А. – Курск, 2019. – 64 с.

111. *Микляева А. В., Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В.* Стратегии самопрезентации преподавателей как фактор восприятия их личности студентами в онлайн–

взаимодействии (на примере медиалекции) // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 1. – С. 175–184. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184>.

112. Микляева А.В., Безгодова С.А. Экспериментально-психологическое исследование «клипового мышления»: результаты апробации программы эксперимента // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2016. – Том 17. – С. 59–67.

113. Михеев Е.А., Нестик Т.А., Дезинформация в социальных сетях: состояние и перспективы психологических исследований // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии / Результаты и перспективы развития. Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. – М., 2017. – С. 2021–2030.

114. Моисеев Н.Н. Численные методы в теории оптимальных систем. – М.: «Наука», 1971. – 424 с.

115. Молокостова А.М. Социальные риски в профессиональном развитии: теоретический образ и подходы к изучению // ФГБОУ ВПО Оренбургский гос. ун-т. – 2013. – № 11. – С. 1720–1727.

116. Муравьева О.И., Литвинова С.А., Богомаз С.А. Средовая идентичность: содержание понятия // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 136–148. DOI: 10.17223/17267080/58/10.

117. Нестик Т.А., Солдатова Г.У. Представления о будущем цифровых технологий у российских студентов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – №. 1. – С. 90–118.

118. Нестик Т.А. Глобальная идентичность в обществе риска // Наука. Культура. Общество. – 2015. – № 4. – С. 130–140.

119. Нестик Т.А. Глобальные риски как психологический феномен // Пути к миру и безопасности. – 2016. – № 1 (50). – С. 24–38.

120. Нестик Т.А., Патраков Э.В., Самекин А.С. Психология отношений человека к новым технологиям: состояние и перспективы исследований // В сборнике: Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и пер-

спективы развития. Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. – Москва. – 2017. – С. 2041–2050.

121. Николаева Е. М., Николаев М. С. Социальное становление личности в условиях коммодификации: инфляция социальной реальности // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2013. – №. 1. – С. 78–82. Режим доступа: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=18745> (Дата обращения 03.06.2020).

122. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 184 с.

123. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

124. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

125. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. – 2013. – №3. – С. 13–27.

126. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. – 304 с.

127. Панов В. И. и др. Субъектность в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. – 2015. – №. 3. – С. 10–18. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24716360> (Дата обращения 16.07.2020).

128. Панов В.И. Информационная среда в контексте экопсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С.23–27. Режим доступа: <https://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf>. (Дата обращения 16.07.2020).

129. Патраков Э. В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук, 2008. – 27 с. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15870878> (Дата обращения 03.06.2020).

130. Патраков Э.В., Белова Н.Б. Многодисциплинарная команда как фактор снижения психологических рисков в системе медико–социально–психологической помощи // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*. – 2016. – № 4 (6). – С. 85–87.

131. Патраков Э.В., Лобанова Т.Н. Социально–психологические предикторы отклонения трудового поведения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 77–84. DOI 10.34216/2073–1426–2020–26–1–77–84.

132. Патраков Э. В. Подростки и Интернет: реакции родителей. Сибирский психологический журнал. – 2019 (72). – С. 129–144. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/7>.

133. Патяева Е.Ю. От «народного поиска» к «народным проектам»: развитие личностного потенциала в Интернет–проектах. Научные материалы V съезда Российского психологического общества. – М., 2012. – Том III. – С.431–432.

134. Регуш Л. А., Алексеев А. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Сравнительная характеристика мышления современных подростков и подростков второй половины XX века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 59–69.

135. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2006. – 362 с.

136. Российский медиаландшафт: основные тенденции использования СМИ Левада–центра. Аналитический отчет – 2017, Режим доступа: <http://www.levada.ru/2017/08/22/16440/> (Дата обращения 13.06.2020)

137. Ростовцева М.В., Машанов А.А., Хохрина З.В. Социально–философские проблемы социализации личности в условиях информатизации современного общества // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 6–5. – С.1282–1286.

138. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // *Культурно–историческая психология*. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 100–108. doi: 10.17759/chrp.2019150410.

139. Рябинская Т. С. Культурные паттерны молодежного экстремизма в современном российском обществе // *Гуманитарий Юга России*. – 2016. – Т. 19. – № 3.

140. Сабитова Г.В., Зубенко Н.Ю. Культурно–исторический аспект определения гендерных стереотипов в психолого–педагогических исследованиях // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2016. – № 2. – С. 105–107.

141. Савинов Л. И. Социокультурная детерминация ценностных ориентаций семьи: дисс. ... д-ра. социол. наук. – М., 1996. – 491 с.

142. Савиченко И.А. Психологическое состояние личности, способствующее ее вовлечению в тоталитарные неокульты (секты) // *Сибирский юридический вестник*. – 2006. – № 3. – С. 86.

143. Саритас О. Технологии совершенствования человека: перспективы и вызовы // *Форсайт*, 2013. – Т. 7. – №1. – С. 6–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.3.8>.

144. Сафронов Д.А. Предпочтения старшеклассников в использовании ресурсов сети интернет: гендерный подход // *Электронный научно–образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»*. – 2009. – №3(4). – С. 77–79. URL: www.grani.vspu.ru/avtor/85 (дата обращения: 12.10.2016).

145. Сергеев С.Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб, 2010. – 42 с.

146. Сергеев С.Ф., Войскунский А.Е. Психологическая безопасность в сети интернет: постклассические представления. Научные материалы V съезда Российского психологического общества. – М.– Том III.– 2012. – С. 434–435.

147. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения // *Психологический журнал*. – 2001. – № 3. – С. 68–85.

148. Синютин М. В. и др. Анализ межкультурной коммуникации молодежи на примере российских и американских пользователей сети интернет // *Концепт: философия, религия, культура*. – 2017. – Т. 1. – №. 1. – С. 154–159.

149. Скорнякова С.С. Гендерные стереотипы в средствах массовой коммуникации // *Актуальные проблемы теории коммуникации*. – СПб.: Изд–во СПбГПУ, 2004. – С. 225–231.

150. *Смылова О.В., Войскунский А.Е.* Киберзаболевание в системах виртуальной реальности: феноменология и методы измерения // Психологический журнал. – 2019. – Т.40. – С. 85–94.

151. *Созинов А.А.* Эффект интерференции и реорганизация памяти при научении: автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.

152. *Соколова Е.А.* Комплекс гендерных стереотипов в медийном портрете женщины в местной прессе // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. С.775–779.

153. *Соколова Е.А.* Комплекс мужских стереотипных образов в газете русского провинциального города // Научное обозрение. Филологические науки. – 2014. – № 1. – С. 66–66. URL: <http://philology.science-review.ru/ru/article/view?id=98> (дата обращения: 04.12.2016).

154. *Солдатова Г., Журина М.* Актуальные онлайн-угрозы психическому здоровью детей и подростков: опасное общение и интернет-зависимость // Психическое здоровье человека XXI века: сборник научных статей по материалам Конгресса "Психическое здоровье человека XXI века". – М.: ИД "Городец", 2016. – С. 84–87.

155. *Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С.* Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / под ред. Г.В. Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.

156. *Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд Развития «Интернет», 2013. – 144 с.

157. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И.* Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 71–83. DOI: 10.31857/S020595920002251–2.

158. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Российские подростки и родители: цифровая компетентность и онлайн-риски // Академический вестник Академии социального управления. –2017. –№ 3 (25). – С. 7–18.

159. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.

160. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В.* Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. – Т. 2. – № 38. – С. 3–20. DOI: 10.11621/npj.2020.0201.

161. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное / А.Л. Журавлев [и др.]; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. – Новосибирск : НГПУ, 2017. – 113 с.

162. *Сочивко Д.В.* Психодинамическая диагностика личности в разных по экстремальности условиях жизнедеятельности // Прикладная психология. – 2001. – № 2. – С. 7–10.

163. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203. [Электронный ресурс]. Общие положения, пп.4г, 4д. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919>.

164. *Струкова М. Н., Патраков Э. В., Струкова Л. В.* Подготовка студентов к проведению экологического аудита (на примере российского студенческого экологического семинара) // Образование и наука. – 2017. – № 2. – С. 180–194. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-2-180-194>.

165. *Сунгурова Н.Л.* Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве // Акмеология. – 2014. – № 4. – С. 258–262. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-lichnostnye-osobennosti-studentov-v-informatsionno-psihologicheskom-prostranstve> (Дата обращения 13.07.2020).

166. *Суннатова Р.И.* Опыт удаленного школьного обучения: возможные риски для успешности социализации обучающихся // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 9 (77). – С. 69–75. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2020.9.12>.

167. *Танскотт Д., Уильямс Э.Д.* Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет все // Best Business Books. –2009. – 387 с.

168. *Тарабрина Н.В., Майн Н.В.* Феномен межпоколенческой передачи психической травмы (по материалам зарубежной литературы) // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Том 21. – № 3. – С. 96–119.

169. *Тихомиров О.К.* Психологические проблемы системы «человек–ЭВМ». – М.: М-во здравоохранения СССР: Центр. ин-т усовершенствования врачей: НО ЦОЛИУ, 1973. – 17 с.

170. *Тихомиров О.К.* Актуальные проблемы современной психологии мышления // Психологические исследования творческой деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. – М., – 1975.

171. *Токарева Ю.А.* Концепция воспитательной деятельности отца // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2012. – №6 (22). – С. 278–284.

172. *Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А.* Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование Psychological Science and Education. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 5–15. Doi: 10.17759/pse.2019240601.

173. *Тоффлер Э.* Третья цивилизационная волна // Университет социологии SOCIO Sity. Режим доступа: <http://www.sociocity.ru/scitys-274-1.html> (Дата обращения 03.06.2020).

174. *Тоффлер Э.* Шок будущего: пер.с англ. – М.: АСТ, 2003. – 557 с. Режим доступа: http://www.read.virmk.ru/present_past_pdf/Toffler_Tretiya_volna.pdf (Дата обращения 03.06.2020).

175. *Турчин А.В.* О возможных причинах недооценки рисков гибели человеческой цивилизации // Проблемы управления рисками и безопасностью. Труды Института системного анализа РАН. – М., 2007. – Т. 31. – С. 266–305.

176. *Фалкина С. А.* Психологические характеристики подростков, склонных к виктимному поведению в Интернет–сети // Перспективы науки и образования. – 2014. – №. 1 (7).

177. *Филоненко В. И., Никулина М. А., Патраков Э. В., Ковтун О. П.* Представления о здоровье и здоровьесбережении у студенческой молодежи // Социологические исследования. – 2018. – № 7. – С. 152–158. DOI:10.31857/S013216250000188–9.

178. Фонд «Общественное Мнение» на XIII Томском Инновационном Форуме INNOVUS–2010. Режим доступа:

https://bd.fom.ru/report/map/fomterri/fomterry_pressr/fomter250510_pressr (Дата обращения 03.06.2020).

179. *Фрумкин И.С.* Буря в образовании: как отреагировали исследователи ИНОБРА. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ. (Дата обращения – 26.07.2020).

180. *Хейзинга Й.* Осень Средневековья. – М.: «Азбука–Классика. Non–Fiction». – 2008. – 800 с.

181. *Чумаков А. Н.* Географический детерминизм. Глобализация. Техногенная катастрофа. Технооптимизм. Технопессимизм. Доклады Римскому клубу. Наше глобальное соседство // Малая российская энциклопедия прогностики / И.В. Бестужев–Лада (гл. редактор). – М.: Институт экономических стратегий, 2007.

182. *Чуриков А.В.* Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // Социальная реальность. – 2007. – №7. – С. 89–109.

183. *Шаболтас А. В.* Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований // Вестник Санкт–Петербургского университета. – 2014. – Серия. 12, Вып. 3. – С. 5–16.

184. *Шепель Ю. В.* Игровая зависимость как социокультурное явление в современном обществе: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. – Москва, 2007. – 28 с.

185. *Шпагина Е.М., Чиркина Р.В.* Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей. Психология и право psyandlaw.ru. – 2019. – Том 9. – №3. – С. 261–277.

186. *Ярошевский М.* Литературная газета (5 апреля 1952 года). Режим доступа: <https://archive.is/20121203211712/makhk.livejournal.com/209944.html> (Дата обращения 07.03.2020).

187. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. – М., 2000. – 125 с.

188. *Abdullayeva S. H., Patrakov E. V.* Psychological aspects of migration and organization of learning in a multicultural educational environment // Siberian Journal of psychology. – 2017. – № 65. – P. 104–111. DOI: 10.17223/17267080/65/8.

189. *Abric J–C.* A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / Ed. by

K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. – P. 42–47.

190. *Amichai-H, Y., Hayath Z.* The impact of the Internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries, *Computers in Human Behavior*. –Volume 27, Issue 1, January 2011. – P. 585–589.

191. *Angela P., Meghan S.* Visible Threats? The Third-Person Effect in Perceptions of the Influence of Facebook., *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. January 2012. – P. 55–60.

192. *Apter M. J., Smith. K.C.P.* Humour and the theory of psychological reversals. In: Chapman A. J., Foot H. C. (eds.) Oxford: Pergamon Press, 1977. – P. 95–100.

193. *Ashmore R.D.* The social Psychology of Female – male relations: a critical analysis of central concepts. New York, 1986. – P. 69–119.

194. *Asmolov A.G., Asmolov G.A.* (2009). From We-Media to I-Media: Identity Transformations in the Virtual World. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2. – P.101–123.

195. *Basow S.A.* Gender: stereotypes and roles. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole, 1992. – 447 p.

196. *Baudrillard J.* Global debt and parallel universe. – *CTheory*, 2015. – P. 10–16

197. *Baudrillard J.* Simulacra and simulations. – *na*, 2004. – P. 121–121.

198. *Beck U., Grande E.* Varieties of second modernity: extra-European and European experiences and perspectives. *British Journal of Sociology*. – 2010. – P. Vol 61, Issue 3, – P. 406–638.

199. *Berger C.R., Calabrese R.J.* Some explorations in initial interaction and beyond: toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research* 1975;1: – P. 99–112.

200. *Brewer G., Kerslake J.* Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness//*Computers in human behavior*. – 2015. – T. 48. – P. 255–260.

201. *Brosnan, M. J.* Technophobia: The psychological impact of information technology. London: Routledge, 1998.

202. *Brown M.J., Gladstone N.* Development of a Short Version of the Gender Role Beliefs Scale. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2012. – Vol. 2. – No. 5. – P. 154–158.

203. *Brown, S. A., Venkatesh, V.* Model of adoption of technology in households: A baseline model test and extension incorporating household life cycle. 2005. *MIS Quarterly*, 29(3). – P.399–426.

204. *Castells M.* Information technology and global capitalism // *On the edge: Living with global capitalism*. – 2000. – P. 52–74.

205. *Clark C.* The Conditions of Economic Progress. L., 1957.

206. *Courtois, Ce' dric, M.A., Anissa All, M.A., Hadewijch Vanwynsberghe, M.A.* Social Network Profiles as Information Sources for Adolescents' Offline Relations// *Cyberpsychology, behavior, and social networking* Volume 15, Number 6, 2012. – P. 290 – 295.

207. *Cramer, S., Inkster, B.* Status Of Mind – Social media and young people's mental health and wellbeing.[online]. 2017 Royal Society for Public Health. Retrieved from: <https://www.rsph.org.uk/our-work/policy/social-media-and-young-people-s-mental-health-and-wellbeing.html> (Дата обращения 03.05.2020).

208. Cruz F.A.D., Scatena A., Andrade A.L.M., Micheli D. Evaluation of Internet addiction and the quality of life of Brazilian adolescents from public and private schools. In *Estudos de Psicologia (Campinas)* vol.35 no.2 Campinas Apr./June 2018. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200008>.

209. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. June 2013, – 16(6): – P. 436–441.

210. *Derrida J.* The beast and the sovereign. / University of Chicago Press, 2010. – T. 1.

211. *Georges S., Andreas K., Jan P., André M.* (2011)., Are Cyberbullies Less Empathic? Adolescents' Cyberbullying Behavior and Empathic Responsiveness., *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – November – 2011. – 14(11). – P. 643–648.

212. *Gilbert D. N.* et al. The Sanford guide to antimicrobial therapy. – Antimicrobial Therapy Incorporated, 2003. – T. 48.

213. *Gilbert, D., Lee-Kelley, L., & Barton, M.* Technophobia, gender influences and consumer decision-making for technology-related products. *European Journal of Innovation Management*, 2003

6(4), – P. 253–263. Retrieved form: <http://www.alternativeminds.co.uk/DG7.pdf>.

214. Guo, G. A Meta–Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. In Psychology in the Schools. Psychology in the School. Psychology in the School. –Vol. 53, – 2016. – No. 4.

215. Homans G. C. Social behavior: its elementary forms. N.Y: Harcourt Brace Jovanovich, 1961.

216. IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 89p. Retrieved from: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95753.pdf>. (Датаобращения 06.02.2018)

217. INE (Institutute National of Statistics) – Módulo do Inquérito ao Emprego (em 2001 e 2002) | Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias (a partir de 2003). Disponível em: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>. Última atualização: 2018–11–2.

218. Joiner, R., Gavin, J., Brosnan, M., Cromby, J., Gregory, H., Guiller, J., Maras, P. and Moon, A. Gender, internet experience, internet identification and internet anxiety: a ten year follow–up. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, –2012.– 15 (7). – P. 370–372. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2012.0033>.

219. Kittinger Robert, Christopher J. Correia, Jessica G. Irons Relationship Between Facebook Use and Problematic Internet Use Among College Students., Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. – June 2012: – P. 324–327.

220. Kornilova T.V., Chumakova M. A., Kornilov S.A. (2018) Tolerance and Intolerance for Uncertainty as Predictors of Decision Making and Risk Acceptance in Gaming Strategies of the Iowa Gambling Task. Psychology in Russia: State of the Art, 11 (3), – P. 86–95.

221. Kuss D. J., Griffiths M. D. Online social networking and addiction—a review of the psychological literature //International journal of environmental research and public health. – 2011. – T. 8. – №. 9. – P. 3528–3552.

222. Lakhani K.R., Wolf R.G. Why Hackers Do What They Do: Understanding Motivation and effort in Free/Open Source Software Projects. // Perspectives on Free and Open Source Software.

223. Lakossági internethasználat online piackutatás (2017), Retrieved from:http://nmhh.hu/dokumentum/195102/lakossagi_internethasznalat_201.pdf (Датаобращения 03.12.2017).

224. Langos C. Cyberbullying: The Challenge to Define., Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. June 2012, – 15(6): – P. 285–289.

225. Liu T, Potenza MN. Problematic Internet Use Encyclopedia of Behavioral Neuroscience. – 2010. – P. 104–111.

226. Livingstone S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G., Ólafsson, K. 2014. Netchildren, gomobile. Disponível em:<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/NCGMUKReportfinal.pdf> (Дата обращения 12.05.2019).

227. Livingstone, S., Haddon, L. EU Kids Online: National perspectives. 2012. ISSN 2045-256X. Disponível em: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Perspectives Report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Perspectives%20Report.pdf).

228. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, 1962.

229. Martin T. Hall, Seana Golder, George E. Higgins, T.K. Logan. Nonmedical prescription opioid use among victimized women on probation and parole // Addictive Behaviors 53 (2016) – P. 113–119.

230. Masuda Y. The Information Society as Post–Industrial Society. Washington: World Future Society. 1983.

231. Metag, J. & Marcinkowski, F. (2014): Technophobia Towards Emerging Technologies? A Comparative Analysis of the Media Coverage of Nanotechnology in Austria, Switzerland and Germany. Journalism: Theory, Practice and Criticism, 15 (4), – P. 463–481.

232. Mitra S and Rana V Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India The British Journal of Educational Technology. – 2001.– P. 221–232.

233. Mitra S., Tooley J., Inamdar P., Dixon. P., Improving English Pronunciation: An automated instructional approach, Information Technologies and International Development. – 2003 1.1.75–84.

234. *Mitra S.* Minimally invasive education: a progress report on the “hole-in-the-wall” experiments, // *British Journal of Educational Technology*. 2003.–Vol 34. –No 3.– P. 367–371.

235. *Monica T. Whitty, Adam N. Joinson* Truth, lies and trust on the Internet.vi, 176 pp. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. – 2009.

236. *Morozov Evgeny* The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom, Penguin, 2011.

237. *Moscovici S.* La Psychanalyse: Son image et son public. 2ème ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

238. *Nabi Robin L, Abby Prestin, Jiyeon So:* Facebook Friends with (Health) Benefits? Exploring Social Network Site Use and Perceptions of Social Support, Stress, and Well-Being // *Cyberpsychology, behavior, and social networking* Volume 16, Number 10, 2013. – P. 721–727.

239. *Nestik T., Zhuravlev A., Patrakov E., Szabó C. M., Batourina L., Piurcosky F., Ferreira J.*Technofobia as a cultural and psychological phenomenon: theoretical analysis V. 20 N. 1 ISSN 1517–848x e 2446–9874 Retrieved from: <http://interacao.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2018/11/13.pdf>.

240. *Okita, Sandra Y;* Self–Other's Perspective Taking: The Use of Therapeutic Robot Companions as Social agents for Reducing Pain and Anxiety in Pediatric Patients // *Behavior, and Social Networking*. June 2013, 16(6): – P.436–441.

241. *Panov V.I.* From Environmental Psychology to Subject–Environment Interactions. Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities”. (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, Russia. V.124. – P. 1135–1139. DOI : <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>.

242. PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. Retrieved from: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-of-people-which-used-the-internet-the-make-to-exchange-messages>

243. *Ryan C. Martin, Kelsey Ryan Coyier, Leah M. VanSistine, Kelly L. Schroeder* Anger on the Internet: The Perceived Value of

Rant–Sites *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – February 2013, 16(2): – P. 119–122.

244. *Samnoen A., O., Matos P. M., A., Seixas, A. M.* Children, teenagers and cyber bullying. A guidebook for parents and schools. Turkey : Hakan SAKA. – 2016. Retrieved from: <http://www.becybersafe.org/catalogue/index.pdf> (Датаобращения 03.07.2018).

245. *Shin Dong–Hee, Dohyun Ahn* Associations Between Game Use and Cognitive Empathy: A Cross–Generational Study., *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. August 2013, 16(8): – P. 599–603.

246. *Soldatova G.V., Rasskazova E.I.*Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital Competence Index. *Psychology in Russia: State of the Art*, – 2014. –7(4). – P. 65–74.

247. *Szabó C. M.*Digital competence of teachers: How do we teach generation Z? In: András, István; Rajcsányi–Molnár, Mónika (szerk.) *East West Cohesion III : Strategical study volumes*. Subotica, Szerbia : Čikoš Group. – 2019.– P. 197–206.

248. *Tara C. M.* Facebook Surveillance of Former Romantic Partners: Associations with PostBreakup Recovery and Personal Growth, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – October 2012, 15(10): – P. 521–526.

249. The Age of Digital Interdependence. Retrieved from: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf> (Дата обращения – 18.10.2020 г.).

250. *Thorpe, S. J., & Brosnan, M. J.* (2007) Does computer anxiety reach levels which conform to DSM IV criteria for specific phobia? *Computers in Human Behavior*, 23(3). – P. 1258–1272. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563204002225?via%3Dihub> (Дата обращения 03.06.2020).

251. *Tomlinson, T. D.; Huber, D. E.; Rieth, C. A.; Davelaar, E. J.*An interference account of cue-independent forgetting in the no-think paradigm // *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106 (37). – 2009. – P. 15588–15593.

252. *Venkatesh V., Thong J.Y.L., Xu X.*Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of ac-

ceptance and use of technology // MIS Quarterly. – 2012. – Vol. 36. – № 1. – P. 157–178.

253. *Waterman R. Jr., Peters T., Phillips J.R.* Structure Is Not Organisation // Business Horizons, 1980, Vol.23. – №. 3. – P. 14–26.

254. *Webster F.* Cultural studies and sociology at, and after, the closure of the Birmingham School //Cultural studies. – 2004. – Т. 18. – №. 6. – P. 847–862.

255. *Whittier, D.* CE–101: Cyberethics education and Internet psychology. In P. Resta (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012 (P. 2429–2437). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved August 30, 2013 from <http://www.editlib.org/sci-hub.org/p/39946>.

256. *Yan Z., Zheng R.Z.* Growing from childhood into adolescence: The science of cyber behavior // Evolving Psychological and Educational Perspectives on Cyber Behavior / R. Zheng (ed.). IGI Global, 2012. – P. 1–14.

257. *Yen, Ju-Yu, Yen, Cheng-Fang, Cheng-Sheng Chen, Peng-Wei Wang, Yi-Hsin Chang, and Chih-Hung Ko.* Social Anxiety in Online and Real-Life Interaction and Their Associated Factors., Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. January 2012, 15(1): 7–12. doi:10.1089/cyber.2011.0015.

258. *Zittrain J.* The Future of the Internet – And How to Stop It Yale University Press; First Edition edition (April 14, 2008).

259. *Zittrain J.* The Web as random acts of kindness электронный ресурс http://www.ted.com/talks/jonathan_zittrain_the_web_is_a_random_act_of_kindness.html.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Перечень основных нормативных документов реализации государственной политики в области информационной безопасности и безопасности детства

Указы Президента Российской Федерации № 761 от 01.06.2012 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», № 646 от 05.12.2016 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации»).

Федеральный закон от 27.07.2006 № 152–ФЗ «О персональных данных».

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203.

Концепция информационной безопасности детей, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 2.12.2015 г. № 2471–р.

Федеральный закон РФ от 27.07. 2006 г. №149–ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (ред. от 18.03.2019 г.).

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436–ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Федеральный закон Российской Федерации от 28 июля 2012 года № 139–ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу ограничения доступа к противоправной информации в сети Интернет».

ГЛОССАРИЙ

Источники:

Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. – 2020. – 98 с.

Методическое пособие «Цифровая образовательная среда электронного обучения» / Авторы составители: Дурноглазов Е.Е., Кузнецова Е.А., Шевердин И.В., Горбулина Т.С., Колесниченко К.А. – Курск, 2019. – 64 с.

Аддитивные технологии (3D–печать) – технология, основанная на создании изделия (образца) на основе заданной цифровой модели посредством добавления жидкого, порошкового или иного материала «слой за слоем».

Виртуальная реальность (виртуальная среда, VE) – имитация трёхмерного мира, созданная цифровыми средствами и передаваемая человеку через его ощущения (зрение, слух, осязание). Включает в себя: во–первых, трёхмерные изображения (в ряде случаев в сочетании с имитацией воздействия на другие ощущения человека); во–вторых, возможность отслеживать движения пользователя (движения головы, глаз, джойстика и т.д.) для корректировки трёхмерного изображения и имитации реакции в ответ на его действия.

Дистанционное обучение – технология организации образовательного процесса, которая предполагает взаимодействие педагога и обучающегося исключительно на расстоянии, на основе онлайн–курсов.

Дополненная реальность – введение в поле восприятия пользователя зрительных или слуховых данных с целью дополнения сведений об окружающей реальности и улучшения восприятия информации.

Информационно–коммуникационные технологии (ИКТ) – информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации. К средствам ИКТ часто относят аппаратные (компьютер, принтер, сканер, фотоаппарат, видеока-

мера, аудио– и видеомagnetofон) и программные (электронные учебники, тренажеры, тестовые среды, информационные сайты, поисковые системы Интернета и т.д).

Искусственный интеллект (машинный интеллект, AI) – технология, позволяющая компьютеру обучаться на собственном опыте, адаптироваться к задаваемым параметрам. (Для характеристики различных технологий обучения искусственного интеллекта используются термины «машинное обучение» и «глубокое обучение», не имеющие отношение к образовательной деятельности и обучению человека). Используется как основа технологий распознавания лица, устной речи, текста, в качестве экспертных систем и т.д.

Конвергенция сетей связи – объединение нескольких, бывших ранее отдельными, телекоммуникационных сетей (локальных и глобальных; фиксированных и мобильных; телефонии, Интернета и телевидения), в единую сеть. На практике означает полную интеграцию двух ранее различных технологий – информационных и телекоммуникационных; повышение скорости передачи данных и доступности различных сетевых сервисов.

Модели смешанного обучения

Группа моделей «Ротация»

Автономная группа. Класс делится на две половины: одна группа занимается по традиционной модели, другая – по онлайн–курсам. Первой необходим преподаватель, второй – тьютор. Возможно чередование групп. Критерий деления определяет учитель. Численный состав может быть постоянным или переменным.

Перевернутый класс. Знакомство с новым учебным материалом переносится на домашнее изучение, а отработка производится уже в классе. Учащиеся получают домашнюю работу – просмотр видео–лекций и чтение учебных материалов, относящихся к теме следующего урока. На уроке же они практикуют то, чему научились, у учителей появляется больше времени для отработки/закрепления темы. Так появляется возможность организовать на уроке индивидуальную и групповую работу, обсудить изученное, уделить время практическим задачам. Основная сложность применения данной модели заключается в том, как организовать выполнение домашних заданий всеми учениками.

Смена рабочих зон. Класс делится на группы, организуются несколько зон, например, зона работы с учителем, зона работы в группе, зона работы онлайн. Модель чаще всего используется в средней и старшей школах. При работе с младшими школьниками добавляется зона отдыха. Группы действуют в соответствии с маршрутным листом. Такие уроки открывают учителю широкие возможности для обеспечения индивидуализации обучения.

Группа моделей «Персонализированность»

Новый профиль. Если нескольким ученикам средней школы не подходит ни один из предложенных учреждением профилей, может быть выделена группа «Новый профиль» (что соответствует стандарту образования). Профильное обучение ведет педагог школы или приглашенный специалист.

Межшкольная группа. Аналогично «Новому профилю», однако в группу сотрудничества входят ученики из разных учреждений. Модель особенно актуальна для одаренных детей и детей с ОВЗ из малокомплектных школ.

Индивидуальный учебный план. Расписание оптимизируется для каждого ученика с учетом его образовательных потребностей. Модель целесообразна для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Все модели эффективно реализуются с использованием электронных форм учебников.

Прорывные технологии – технологии, потенциально способные изменить представление о возможностях устройств и инструментов, расширяя их функциональные возможности, делая более простыми и полезными. Включают в себя: программирование эмоций; сотовые сети; гибкие системы; географически привязанные сервисы; машинное обучение; переводчики речи; беспроводную передачу энергии.

Технологии визуализации – используются в различных формах анализа визуальных данных; основаны на способности мозга быстро обрабатывать визуальную информацию, интуитивно выявлять особенности сложных процессов и явлений, изучать динамические процессы: 3D моделирование и прототипирование; дополненная и виртуальная реальность; анализ визуальных данных.

Профессиональные социальные сети – специализированные сети, которые обеспечивают возможность дистанционной коммуникации по вопросам профессиональной деятельности; контент дифференцирован в зависимости от сферы профессиональных интересов пользователей. Обеспечивают взаимодействие друг с другом обучающихся, специалистов и экспертов, соискателей и работодателей.

Сети связи нового поколения (Next Generation Network, NGN) – связи, основанные на новых архитектурных решениях, обеспечивающие более высокое качество услуг связи и высокоскоростной доступ массового населения к информационным ресурсам и всей мировой цивилизации. Поддерживают широкий спектр услуг, включая услуги в реальном времени и мультимедийные услуги; обеспечивают взаимодействие с традиционными сетями связи, а также возможность свободного выбора для абонента провайдером той или иной услуги.

Система организации деятельности в цифровой образовательной среде носит условный характер и не должно восприниматься буквально, т.к. предметом цифровой дидактики выступает деятельность человека (обучаемого, обучающего), а не функционирование цифровых образовательных средств. Цифровые ресурсы и технические средства обучения являются лишь средством обучения.

Смешанное обучение, blended learning – сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения. В нем используются специальные информационные технологии (компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.д.). Учебный процесс в этом случае представляет собой чередование фаз традиционного и электронного обучения. Смешиваться могут очное и дистанционное, самостоятельное и групповое обучение. Базовые принципы «смешанного обучения»: персонализация (обучающийся сам определяет где, как и чему он будет учиться), полное усвоение: прежде, чем перейти к новому материалу, обучающиеся полностью овладеют нужными для этого знаниями из предыдущих разделов. Смешанное обучение предполагает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения и с учителем, и

онлайн, при этом оптимальным является соотношение 70% – 30% учебного времени для традиционных и электронных форм соответственно.

Плюсы смешанного обучения: расширение образовательных возможностей учащихся за счет доступности и гибкости образования; стимулирование формирования активной позиции ученика; трансформация, актуализация стиля преподавания; индивидуализация и персонализация образовательного процесса.

Минусы смешанного обучения: технические проблемы (отсутствие технических устройств, затруднения доступа к Интернету); методические проблемы (недостаточность практических работ в области цифровой дидактики, значительные трудозатраты при подготовке, страх использования технических устройств).

Управление большими объёмами данных (Big Data) – технология обработки структурированных и неструктурированных данных огромных объёмов и значительного многообразия для получения воспринимаемых человеком результатов.

Цифровая безопасность – основы безопасности в Сети. Включает в себя знание и умение защиты персональных данных, организации надежного пароля; использование легального контента, культуру поведения, цифровую репутацию, этику, хранение информации, создание резервных копий.

Цифровая грамотность – набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Включает в себя: цифровое потребление; цифровые компетенции; цифровую безопасность. Проследить динамику уровня цифровой грамотности россиян можно на сайте <http://цифроваяграмотность.рф>. Постоянно растёт объем национальных и международных свидетельств позитивного влияния цифровых технологий на общие измеряемые результаты обучения. Цифровая грамотность способствует успешному обучению: учащиеся легче получают доступ к информации по мере того, как растёт объем баз данных цифровых хранилищ, а это упрощает доступ по сравнению с работой с традиционными, бумажными ресурсами обучения. Цифровая грамотность так же важна для современного человека, как и тради-

ционная грамотность – чтение и письмо, математические навыки и управление социальным поведением.

Цифровая дидактика – отрасль педагогики, научная дисциплина об особенностях организации процесса обучения в условиях цифрового общества.

Цифровая образовательная среда – система условий и возможностей, подразумевающая наличие информационно-коммуникационной инфраструктуры и предоставляющая набор цифровых технологий и ресурсов для обучения, развития, социализации, воспитания человека.

Цифровая экономика – хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объёмов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг. Главным способом обеспечения эффективности цифровой экономики становится внедрение цифровых технологий обработки данных, что позволит уменьшить затраты при производстве товаров и оказании услуг.

Цифровизация (в широком контексте) – переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую.

Цифровизация образовательного процесса – встречная трансформация элементов образовательного процесса, с одной стороны, и цифровых технологий и средств, используемых в образовательном процессе, с другой, с целью максимально полного использования потенциальных дидактических возможностей цифровых технологий и максимально полного приспособления их к решению педагогических задач.

Цифровое общество – в научной литературе отсутствует точное определение. В бытовом смысле понятие рассматривается с разных позиций. Позитивная точка зрения рассматривает цифровое общество как общество равных возможностей, в котором сняты физические, административные и социальные барьеры для самореализации человека благодаря развитию технологий. Существует также негативная трактовка этого понятия как общества, в котором большинство поработощено меньшинством за счет ис-

пользования информационных технологий, глобальных и локальных сетей, при этом цифровые технологии рассматриваются как причина появления безработицы, кризисных явлений в экономике, ухудшения экологической обстановки и т.д. В целом цифровое общество рассматривается как система, основанная на использовании новых технологий в созданной цифровой среде, с новыми требованиями экономики к кадрам.

Цифровое поколение или Digital Natives, поколение Z (от англ. цифровые аборигены) – обобщенное понятие, которое применяется к людям, рожденным примерно с 2000 года. Концепт «цифровое поколение» апеллирует к теории поколений, которая была разработана в 1990–х гг. Нэйлом Хоувом и Уильямом Штраусом. В России данную теорию адаптировали социологи Ю. А. Левада, В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз и психологи Е. М. Шамис и А. Антипов. Согласно теории поколений, поведение человека зависит от того, в каких условиях он жил и воспитывался до 12–14 лет. Поколенческие ценности являются глубинными, подсознательными, определяют формирование личности, оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение людей. Смена поколений происходит примерно через 20 лет. Цифровое поколение – это поколение людей, с рождения использующих цифровые технологии в быту. Оно характеризуется определенными преимуществами и недостатками в развитии и социализации. Следствием цифровизации и больших объемов обрабатываемых с самого рождения данных являются клиповое сознание и мышление (характеризуется быстрой, но поверхностной обработкой информации), погруженность в собственный мир. У цифрового поколения проявляется быстрая утомляемость, трудности с концентрацией внимания, как следствие – рассеянное внимание, спешка, подверженность постороннему влиянию, повышенная внушаемость. Кроме того, исследователи отмечают такие характеристики поколения Z, как технологичность, экономичность, прагматизм, практичность, мультимедийность, индивидуализм. Представители поколения Z способны одновременно решать несколько задач и обладают знаниями из различных областей, однако они зачастую поверхностные и бессистемные.

Цифровое потребление – знание и использование интернет-услуг для работы и жизни. Включает в себя умение использовать

фиксированный интернет; мобильный интернет; цифровые устройства; интернет–СМИ; новости; социальные сети; Госуслуги; телемедицину; облачные технологии.

Цифровой двойник – цифровая копия, виртуальный прототип, аналог физического объекта, изделия (группы изделий) или процесса, моделирующий его структуру, внутренние (скрытые) процессы и другие значимые для производства характеристики. Моделирует актуальное состояние объекта в режиме реального времени на всём протяжении его жизненного цикла, а также хранит всю историю объекта начиная с момента создания. Может использоваться сервисными службами в процессе обслуживания, поддержания жизнеспособности и пользовательских функций объекта.

Цифровой образовательный процесс – специально организованный процесс индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся, направленный на полное усвоение знаний/освоение умений, компетенций на основе использования цифровых технологий при мотивирующей, организационно–посреднической роли педагога.

Цифровой профиль – база данных о физическом или юридическом лице, включая максимально полную фактическую информацию о его истории и актуальном состоянии.

Цифровой след – совокупность данных, которые пользователь генерирует во время пребывания в цифровом пространстве. В близком контексте используется также термин «цифровая тень» – информация, которую человек оставляет в цифровом пространстве, в том числе не осознавая этого. К категории намеренных и заметных цифровых следов можно отнести: электронные письма, тексты, сообщения в блогах, твиты, фотографии, комментарии к видео на Youtube, лайки в Facebook,; к категории «цифровой тени» – статистика посещения веб–сайта, история поисковых запросов, данные о передвижениях людей, о телефонных звонках и др. Цифровой след в профессиональном образовании может включать в себя информацию о прохождении человеком онлайн–диагностики, посещения определенных интернет–сайтов, активности в социальных сетях, освоения онлайн–курсов и т.п.

Цифровые компетенции – навыки *эффективного* пользования технологиями. Включают в себя умение поиска информации,

использования цифровых устройств, использования функционала социальных сетей, организации финансовых операций с помощью ИКТ-технологий, онлайн-покупки, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизацию устройств.

Цифровые образовательные продукты – цифровые образовательные комплексы, онлайн-платформы, компьютерные программы и т.п., разработанные на основе взаимодействия между участниками образовательных отношений и разработчиками таких продуктов с учетом образовательных потребностей и целей, особенностей цифрового поколения, возможностей обучающихся и педагогов, дидактических принципов и особенностей образовательного процесса профессионального образования и обучения.

Цифровые образовательные технологии – способы применения устройств и программного обеспечения в учении или преподавании в классе и за его пределами, в формальном, неформальном и информальном образовании: обучение с использованием персональных цифровых устройств; перевернутые классы; геймификация; геолокация.

Цифровые технологии – информационно-коммуникационные, телекоммуникационные, виртуальные, мультимедийные технологии, позволяющие обеспечить сбор и представление информации о различных объектах с целью обеспечения удаленного взаимодействия между ними и (или) управления ими. Часто такие технологии называют «умные» (smart) (например, дополненная и виртуальная реальность, Интернет вещей, искусственный интеллект, 3D печать и т.д.). «Умные» технологии позволяют автоматизировать большинство рутинных операций. При позитивном сценарии развития цифрового общества именно такие технологии обеспечат снятие физических, административных и социальных барьеров для самореализации человека.

Чат-бот – виртуальный собеседник (автоответчик), использующий возможности искусственного интеллекта, обеспечивает имитацию коммуникативного поведения человека при общении с одним или несколькими собеседниками

Электронное обучение, e-Learning – обучение с использованием информационно-образовательных ресурсов, информацион-

но-коммуникационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу информационно-образовательных ресурсов и взаимодействие участников образовательного пространства. К электронному обучению относятся дистанционные технологии, web-конференции, web-семинары, web-квесты, интерактивные задания, образовательные интернет-сообщества, социальные сети.

Электронная форма учебника – содержание печатных учебников, адаптированное для электронных устройств и дополненное мультимедийными компонентами.

Интернет-технологии – техника и инфраструктура, обеспечивающие взаимодействие с помощью облачных технологий, Интернета вещей, коммуникации в реальном времени.

Хакатон – происходит от слияния двух английских слов «хакер» и «марафон». Это соревнование для программистов, во время которого специалисты из разных областей разработки программного обеспечения (программисты, дизайнеры, менеджеры) сообща работают над решением какой-либо проблемы. Длительность таких марафонов составляет от нескольких дней до недели.

Кванториум – учреждение дополнительного образования, технопарк для детей в возрасте от пяти до восемнадцати. Огромные структурированные территории, в которых дети бесплатно обучаются, возникают по проекту Минобрнауки и АСИ (Агентства стратегических инициатив). Так реализуется проект «Новая модель системы дополнительного образования детей в России». Проект, поддержанный В.В. Путиным, ставит своей целью вовлечь как можно больше учащихся в инженерно-конструкторскую и научноисследовательскую деятельность в самых разных областях.

IT-куб – центр цифрового образования детей, который будет работать по 6 направлениям деятельности (программирование на Python, основы программирования на Java, мобильная разработка, системное администрирование, цифровая гигиена и работа с большими данными, базовые навыки программирования на С-подобных языках).

Приложение 3

Анкета для педагогов

Уважаемые педагоги!

Вашему вниманию предлагаются некоторые факты из жизни подростков, с которыми вы непосредственно взаимодействуете в своей профессиональной деятельности (классные руководители заполняют только по своему классу и классам). Предлагаем Вам оценить частоту этих фактов 4–5 лет назад и сейчас. Если вы затрудняетесь наиболее достоверно вспомнить информацию прошлых лет, то пропустите вопрос. Пожалуйста, обведите одну из цифр, соответствующую выбранному варианту ответа, в каждой строке в обоих столбцах и, по возможности, дополните пустые строки.

Значения ответов: 1 = никогда, 2 = очень редко, 3 = иногда, 4 = часто, 5 = постоянно.

Ситуация, поведение ваших подростков/учеников		Как часто Вы наблюдали подобные факты 4–5 лет назад?	Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	Можете ли вы самостоятельно наблюдать это поведение у школьников?
1. Поведение в Интернете				
1.1.	Считают друзьями «френдов» из соц. сетей, которых не знают лично	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
1.2.	.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
2. Медико–психологические показатели				
2.1.	Испытывает недостаток концентрации внимания	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
2.2.	.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
3. Успеваемость				

Ситуация, поведение ваших подростков/учеников		Как часто Вы наблюдали подобные факты 4–5 лет назад?	Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	Можете ли вы самостоятельно наблюдать это поведение у школьников?
3.1.	Снижение успеваемости	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
3.2.	.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
4. Социальное поведение				
4.1.	Обвиняет людей или угрожает им	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет
4.2.	.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет

5. Оцените свою готовность помочь снизить риски, связанные с поведением школьников в Интернете и социальных сетях.

Пожалуйста, обведите цифру соответствующего ответа:

1 – это не входит в мои должностные обязанности;

2 – готов (а), но не владею специальными навыками;

3 – готов (а), но нуждаюсь в повышении квалификации в этом вопросе;

4 – готов (а) и владею необходимыми навыками;

5 – готов (а) поделиться своим опытом в сфере обеспечения безопасности детей и подростков в сети Интернет. В этом случае укажите, пожалуйста, Ваш электронный почтовый адрес, мы пригласим Вас для участия в различных проектах.

6. Ваш пол _____

7. Возраст _____

8. Стаж работы по педагогической специальности _____

9. Образование (бакалавр, специалист, магистр, переподготовка).

10. Расположение вашего учебного заведения: областной центр (мегаполис), районный центр, село или поселок городского типа.

Спасибо!

Приложение 4

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

Поколение современных детей растет в мире информационных технологий. Это новая сфера, которая открывает новые возможности и несет очевидные риски не только для взрослых, но и для подростков. Этот опросник помогает психологу понять и эффективнее помочь родителям и детям справиться с возможными рисками Интернета.

ВАЖНО, ЧТОБЫ ПРИ ЗАПОЛНЕНИИ ОПРОСНИКА РОДИТЕЛИ НЕ СОВЕЩАЛИСЬ, И КАЖДЫЙ ИМЕЛ ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫРАЗИТЬ ТОЛЬКО СВОЮ ПОЗИЦИЮ

ИНСТРУКЦИЯ:

Опросники заполняют **одновременно и отдельно** (за разными столами, в разных помещениях) мама и папа или лица, проживающие с ребенком, участвующие в его воспитании. Просим вас ответить на вопросы анкеты, обведя выбранные ответы в каждой строке в столбцах: «Частота по ощущениям», «Частота по времени», «Беспокойство», «Преодоление». Если вы затрудняетесь с ответом, то можете пропустить вопрос, но постарайтесь пропустить не более 5 вопросов. Если у вас несколько детей, опросник должен быть заполнен отдельно для каждого ребенка.

	ЧАСТОТА ПО ОЩУЩЕНИЯМ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно	ЧАСТОТА ПО ВРЕМЕНИ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = раз-два в месяц 3 = несколько раз в месяц 4 = раз-два в неделю 5 = несколько раз в неделю	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = немного 2 = немного 3 = умеренно 4 = достаточно сильно 5 = очень сильно	ПРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = хорошо 3 = умеренно 4 = плохо 5 = не справляюсь
1	Проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (общается в соц. сетях, играет в компьютерные игры)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	ЧАСТОТА ПО ОЩУЩЕНИЯМ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно	ЧАСТОТА ПО ВРЕМЕНИ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = раз-два в месяц 3 = несколько раз в месяц 4 = раз-два в неделю 5 = несколько раз в неделю	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = немного 2 = немного 3 = умеренно 4 = достаточно сильно 5 = очень сильно	ПРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = хорошо 3 = умеренно 4 = плохо 5 = не справляюсь
2	Проводит время в Интернете в ущерб учебе и домашним делам	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Скрывает содержание общения в социальных сетях	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Скрывает игры, в которые играет	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Считает друзьями «френдов», которых не знает лично	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Испытывает недостаток концентрации внимания	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Жалуется на частую головную боль	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	С трудом пробуждается/встаёт	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Проявляет апатию, безразличие	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	Говорит, что некоторые настроены против него/неё	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	Обвиняет людей или угрожает им	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	Нечистоплотен и неопрятен	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	Возвращается домой поздно ночью	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	Общается с плохой компанией	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	ЧАСТОТА ПО ОЩУЩЕНИЯМ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно	ЧАСТОТА ПО ВРЕМЕНИ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = раз—два в месяц 3 = несколько раз в месяц 4 = раз—два в неделю 5 = несколько раз в неделю	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = нисколько 2 = немного 3 = умеренно 4 = достаточно сильно 5 = очень сильно	ПРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = хорошо 3 = умеренно 4 = плохо 5 = не справляюсь
16	Педагоги отмечают снижение успеваемости	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17	Не способен рассказывать о том, как протекает жизнь в школе	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18	Высрашивает деньги без объяснения расходов	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19	Проявляет скрытность, усединенность, задумчивость	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20	Длительно (2 и более часов в день) прослушивает музыку в наушниках	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21	Ведёт себя сексуально неподобающим образом	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22	Безразличен к происходящему, потерял энтузиазм	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23	Покраснение глазных яблок	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24	Высказывается о бессмысленности жизни	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25	Переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26	При движении на улице использует	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	ЧАСТОТА ПО ОЩУЩЕНИЯМ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно	ЧАСТОТА ПО ВРЕМЕНИ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = раз—два в месяц 3 = несколько раз в месяц 4 = раз—два в неделю 5 = несколько раз в неделю	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = нисколько 2 = немного 3 = умеренно 4 = достаточно сильно 5 = очень сильно	ПРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = хорошо 3 = умеренно 4 = плохо 5 = не справляюсь
	наушники и капюшон, не смотрит по сторонам			
27	На спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28	Катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29	Переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30	На светофоре стоит рядом с дорогой	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Дополнительные наблюдения				
31		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	ЧАСТОТА ПО ОЩУЩЕНИЯМ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно	ЧАСТОТА ПО ВРЕМЕНИ Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = раз—два в месяц 3 = несколько раз в месяц 4 = раз—два в неделю 5 = несколько раз в неделю	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = немного 2 = умеренно 3 = умеренно 4 = достаточно 5 = очень сильно	ПРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = хорошо 3 = умеренно 4 = плохо 5 = не справляюсь
38				
39				

32. Ваш пол ☐ м ☐ ж 33. Ваш возраст ☐ 34. Пол ребенка м ☐ ж 35. Возраст ребенка ☐

36. Имел ли ребенок травмы головы, инфекции центральной нервной системы либо врожденные заболевания, связанные с мозговой патологией?
да ☐ нет ☐ затрудняюсь ответить ☐

Questions in the English, Russian, Brazilian Portuguese, Portuguese and Hungarian languages

Reductions: English – E; Russian – R; Brazilian – B; Portugal – P; Hungarian – H.

1

E: Spends more than two hours a day using computer (computer games and social networks)

R: Проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (общается в соц. сетях, играет в компьютерные игры)

B: Fica mais de duas horas por dia usando computador (jogos no computador e redes sociais)

P: Usa o computador mais de duas horas por dia (jogos no computador e redes sociais)

H: Több mint napi 2 órát tölt a számítógép előtt a közösségi oldalakon és számítógépes játékokkal.

2

E: Spends time in Internet to the detriment of studies and home work (activity)

R: Проводит время в Интернете в ущерб учебе и домашним делам

B: Passa tempo na internet em detrimento de estudos e tarefas de casa

P: Passa o tempo na Internet em detrimento dos estudos e das tarefas domesticas

H: A tanulás és a házi feladatok rovására tölti az idejét az interneten

3

E: Hides what he does in social networks

R: Скрывает содержание общения в социальных сетях

B: Esconde o que ele faz nas redes sociais

P: Esconde o que faz nas redes sociais

H: Titkolja, hogy mit csinál a közösségi oldalakon.

4

E: Hides game sheplays

R: Скрывает игры, в которые играет

B: Esconde jogos que ele joga na internet (no computador)

P: Esconde os jogos que joga na internet (no computador)

H: Titkolja, hogy milyen játékokat játszik.

5

E: Considers friends in social nets whom he has never met in reality to be his "close friends"

R: Считает друзьями «френдов», которых не знает лично

B: Ele considera seus "amigos" em redes sociais, que ele nunca conheceu na vida real, como amigos íntimos

P: Considera os seus "amigos" das redes sociais, que nunca conheceu na vida real, como seus amigos íntimos

H: Barátainak tartja azokat a közösségi hálón lévő ismerőseit, akikkel még soha nem találkozott személyesen.

6

E: He/she has a lack of concentration

R: Испытывает недостаток концентрации внимания

B: Ele / ela tem dificuldades para concentrar sua atenção

P: Ele / ela tem falta de concentração

H: Nem tudja a figyelmét koncentrálni.

7

E: Has frequent complains about headache

R: Жалуется на частую головную боль

B: Tem reclamações frequentes sobre dor de cabeça

P: Tem queixas frequentes de dor de cabeça

H: Gyakran panaszkodik fejfájásra.

8

E: Has difficulty to waking up

R: С трудом пробуждается/встаёт

B: Tem dificuldades para acordar-se

P: Tem dificuldades para acordar

H: Reggel nehezen kel fel.

9

E: Shows anger, aggression ...

R: Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость

B: Mostra raiva, agressão, temperamento rápido

P: Mostra raiva, agressão, irritabilidade

H: Haragot, lobbanékonytságot, agressziót mutat

10

E: Says that somebody is against him/her

R: Говорит, что некоторые настроены против него/неё

B: Diz que alguém é contra ele/ela

P: Diz que alguém é contra ele/ela

H: Azt mondja, hogy valakik ellene vannak.

11.

E: Accuses or threatens other people

R: Обвиняет людей или угрожает им

B: Acusa ou ameaça outras pessoas

P: Culpa ou ameaça outras pessoas

H: Vádol vagy fenyeget más embereket.

12

E: He/She is unscrupulous and isn't clean and neat

R: Нечистоплотен и неопрятен

B: Ele / ela é inescrupuloso e não é limpo e não é puro

P: Ele / ela é desarrumado e não é limpo

H: Gátlástalan, nem tiszta és ápolt

13

E: Comes home late at night

R: Возвращается домой поздно ночью

B: Chega em casa tarde da noite

P: À noite chega a casa tarde

H: Késő éjjel jön haza.

14

E: He/She is in a bad company

R: Общается с плохой компанией

B: Está em má companhia

P: Anda em má companhia

H: Rossz társasággal tölti az idejét.

15

E: Teachers point regress in studies of your child

R: Педагоги отмечают снижение успеваемости

B: Os professores apontam regressão nos estudos do seu filho

P: Professores notam um declínio no desempenho escolar do seu filho

H: A tanárok arra figyelmeztetnek, hogy romlik a tanulmányi eredménye.

16

E: He/She experiences difficulties in telling about school life

R: Не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе

B: Ele / ela tem dificuldades em contar sobre a vida escolar

P: Ele / ela tem dificuldades em contar sobre a sua vida escolar

H: Nehezen beszél arról, hogy mi történik az iskolában.

17

E: He/She asks for money without explaining the purpose

R: Выпрашивает деньги без объяснения расходов

B: Pede dinheiro sem explicar o propósito

P: Ele/ela Pedem dinheiro sem explicar para quê

H: Pénzt kér, anélkül, hogy megmondaná, hogy mire fogja elkölteni

18

E: He/She is secretive, lonely and contemplative

R: Проявляетскрyтность, уединенность, задумчивость

B: Ele / ela é discreto, solitário e pensativo

P: Ele / ela é discreto, solitário e contemplativo

H: Titkolózó, magányos és merengő.

19

E: Listens to music with earphones more than 2 hours a day

R: Длительно (2 и более часов) прослушивает музыку в наушниках

B: Escuta música com fones de ouvido mais de 2 horas por dia

P: Ouve música com fones no ouvido mais de 2 horas por dia

H: Nnaponta 2 órát vagy többet zenét hallgat fülhallgatón keresztül.

20

E: You notice his/her eyes red

R: Покраснениеглазныхяблок

B: Você percebe seus olhos vermelhos

P: Você nota seus olhos vermelhos

H: Piros a szeme.

21

E: Says about senselessness of life

R: Высказывается о бессмысленности жизни

B: Diz sobre a falta de sentido da vida

P: Fala sobre a falta de sentido da vida

H: Többször mondja, hogy az élet értelmetlen.

22

E: Crosses the street where it is convenient, not via crossroads

R: Переходит дорогу где удобно, а не там, где разрешено

B: Atravessa a rua onde é conveniente, não via cruzamentos

P: Atravessa a estrada onde é conveniente, mas não onde é permitido

H: Ott megy át az úton, ahol neki kényelmes, nem ott, ahol szabad.

23

E: When passing by uses earphones, hood, doesn't look around

R: При движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам

B: Quando ele/ela esta andando a rua ele usa fones de ouvido, capuz, não olha au redor

P: Ao andar na rua, usa fones no ouvido e capuz, não olha em volta

H: Amikor megy az utcán, fülhallgató van a fülében vagy kapucni a fején, és nem néz szét.

24

E: On a bet crosses the street in front of moving cars

R: На спор перебегаёт дорогу перед движущимися автомобилями

B: Em uma aposta atravessa a rua da frente dos carros em movimento

P: Numa aposta atravessa a estrada na frente de carros em movimento

H: Fogadásból átszalad az úton az autók előtt.

25

E: Rides motorcycles and cars with friends without driver's license

R: Катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав

B: Dirige motocicletas e carros com amigos sem carteira de motorista

P: Conduz motocicletas e carros com amigos sem carta de condução

H: Motorozik vagy autózik olyan barátokkal, akiknek nincs jogosítványa.

26

E: Cross the road on a restrictive signal, if there are no cars

R: Переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей

B: Atravessar a estrada em um sinal restritivo, se não houver carros

P: Se não houver carros atravessa a estrada mesmo com um sinal restritivo

H: Átmegy az úttesten a piros jelzésnél, ha nem jön autó

27

E: At the traffic light stands near the road

R: На светофоре стоит рядом с дорогой

B: No semáforo fica perto da estrada

P: No semáforo fica perto da estrada

H: A jelzőlámpánál közvetlenül az úttest mellett áll

28

E: Expresses apathy and indifference

R: Проявляет апатию, безразличие

B: Expressa apatia e indiferença

P: Expressa apatia e indiferença

H: Levertséget, közönyösséget mutat

29

E: He/She is indifferent to what is happening, the enthusiasm is lost

R: Безразличен к происходящему, потерял энтузиазм

B: Ele / ela é indiferente ao que está acontecendo, o entusiasmo é perdido

P: Ele / ela é indiferente ao que acontece, perdeu o entusiasmo

H: Közönyös a történetekkel, elvesztett belőle az együttérzés

30

E: When passing by, he/she pays attention to the smart phone and not to the cars and transport.

R: Проходя мимо, обращает внимание на смартфон, а не на машины и транспорт

B: Quando anda na rua, está atento ao smartphone, mas não aos carros e veículos

P: Quando passa, chama a atenção para o smartphone, mas não para carros e veículos

H: Amikor megy az utcán, a telefonjával van elfoglalva, és nem figyel az autóforgalomra

31

E: If he/she goes to somewhere, he/she takes selfies, instead of watching the sights.

R: Если идет куда-нибудь, предпочитает селфи, вместо того, чтобы наблюдать достопримечательности.

B: Se vai para algum lugar, prefere fazer uma selfie, em vez de ver os locais.

P: Se vai para algum lugar, prefere uma selfie, em vez de ver os locais

H: Ha elmegy valahová, szelfiket készít, helyett, hogy megnézné a látnivalót

32

E: Takes sexually coquettish pictures on him/herself

R: Делает сексуальные кокетливые снимки себя

B: Faz fotos sensuais de “sedução” de si mesmo/mesma.

P: Faz fotos sensuais de “coqueterie” de si mesma

H: Sexuálisan kihívó képeket készít magáról

33

E: He/she shares photos on his/her private life (private connections and meetings) in social media (Facebook, Instagram).

R: Обменивается фотографиями из его *частной* жизни (информирует о личных отношениях, свиданиях и т.п.) в социальных сетях (Facebook, Instagram).

B: Ele/Ela compartilha sua vida privada (conexões e reuniões) nas mídias sociais (Facebook, Instagram)?

P: Compartilha fotos de sua vida privada em redes sociais (Facebook, Instagram).

H: Képeket oszt meg magánéletéről (magánéleti kapcsolatairól és találkozóiról) a közösségi médiában (Facebook, Instagram).

Научное издание

Панов Виктор Иванович
Патраков Эдуард Викторович

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ:
РИСКИ, ПРЕДСТАВЛЕНИЯ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

монография

ISBN 978-5-907356-49-8



Компьютерная верстка *А.А. Горохов*
Редактор *А.А. Горохов*

Подписано в печать 21.09.2020. Формат 60×84/ 1/16.
Усл. печ. л. 12,0. Уч.-изд. л. 10,9. Тираж 500 экз. Заказ 1063

Отпечатано в типографии
Закрытое акционерное общество "Университетская книга"
305018, г. Курск, ул. Монтажников, д.12
ИНН 4632047762 ОГРН 1044637037829 дата регистрации 23.11.2004 г.
Телефон +7-910-730-82-83 www.nauka46.ru